UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

I. 7387

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LVI

Janvier-Juin 1910

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

Educ
(R.)

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Cinquante-sixième

1910
Janvier-Juin

119928
29/12/11

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Nlle série. Tome LV. N° 1 15 Janvier.

REVUE
Pédagogique

L'Évolution du sens littéraire chez l'enfant et l'adulte.

Il n'est pas toujours aisé d'être montreur de merveilles et explicateur de chefs-d'œuvre; un professeur de littérature qui s'échauffe sur une belle page au milieu de ses jeunes étourdis en peut témoigner fréquemment car il sent trop souvent le dépit d'éprouver seul du plaisir. Cependant la littérature, qui n'est que l'art de plaire par le discours, ne peut être de profit à quiconque et aux élèves mêmes que si elle est agréable; car la beauté qui n'émeut pas ne nous est d'aucune utilité; la langue courante y dénonce justement une affaire de goût. C'est par le goût seul, qui est une émotion, que l'on comprend l'intérêt purement littéraire d'une œuvre. Or le goût en qui se conjuguent et s'affinent toutes les facultés de l'esprit participe à la croissance et aux modifications successives de l'esprit même; il change de l'enfant à l'homme et chez l'enfant même; aussi ne dépense-t-on généralement tant d'efforts vains pour exciter chez les jeunes gens de délicats besoins littéraires que parce qu'on néglige de mieux connaître leurs besoins spontanés, leurs goûts successifs. Et lorsqu'on les aperçoit il semble qu'on veuille les éluder et y substituer le plus vite possible ceux de l'homme fait. Nous

voudrions, en retraçant ici, en traits d'ailleurs fort grossiers, l'évolution, surtout enfantine, du goût, c'est-à-dire l'évolution littéraire des modes de la connaissance, fournir au moins cette impression que toute culture littéraire ne peut conduire au sentiment riche et plein du beau qu'en se confiant au mouvement naturel de l'esprit.

Les sensations.

Les sensations qui sont les premiers éléments de la vie réelle sont par suite les fondements de cette sorte de vie seconde qu'est la vie littéraire. Aristote en remarquant que « les hommes qui ont la chair rude sont mal doués pour l'intelligence » nous justifie de croire que la finesse de l'esprit s'établit d'abord sur celle des sens. Les grands esprits ne sont pas du tout de purs esprits; ces vives lumières ne brillent pas dans des chairs froides et molles; la première supériorité des bons écrivains est dans la vigueur ou la délicatesse de leurs impressions. Le sens littéraire c'est donc d'abord les sens tout simplement, et la première culture littéraire ne peut être que celle des sens; c'est à quoi l'on ne donne pas toujours assez d'attention lorsqu'on se propose d'émouvoir aux plus beaux rythmes de nos poètes de jeunes paysans placides. La vertu littéraire d'une sensation tient à deux facteurs : à sa précision et à sa faculté d'association. Sa précision permet d'y attacher un mot, signe permanent d'une impression bien distincte : une sensation très précise fournit le mot aigu et ferme de la prose didactique; une sensation diffuse et profonde suscite le mot tout chargé de poésie. Quant à la facilité d'une sensation à s'associer à d'autres elle donne au mot sa puissance d'évocation. Une sensation isolée, qui n'en éveille aucune autre, est propre à la prose; une sensation qui se communique à l'être entier en y produisant des impressions harmoniques est essentiellement poétique. Chez certaines gens, à cet égard, les impressions demeurent localisées; les autres, sous un seul choc, résonnent tout entiers; leur âme toujours totalement active est pour ainsi dire unanime. La prose dans sa netteté et la poésie dans son émotion correspondent respectivement à leurs goûts différents.

Les enfants sont par excellence le type des natures unanimement vibrantes; ils ont comme une vie toujours intégrale; laissés à eux-mêmes ils se donnent tout entiers à tout moment. Leur vie normale n'est pas successive, et pour ainsi dire sériée comme la nôtre; ils ne distinguent pas entre penser, sentir, agir; toute idée en eux devient acte et tout mouvement émotion. Ils sont ainsi propres à une certaine poésie, à celle qui ramasse en notes vigoureuses la vie totale, sentiments, images, actions, celle qu'on peut mimer, qu'on peut chanter, qui fait voir et qui fait sentir, où le corps et l'âme trouvent leur compte. La poésie primitive a connu ce genre. Il est le premier qui puisse émouvoir l'enfant. Pour concevoir ce qu'il pourrait être actuellement, il faudrait combiner au mouvement et à la mélodie des rondes anciennes la poésie simple et la grâce de Bouchor, la fantaisie de Perrault et l'action rapide de La Fontaine. On obtiendrait ainsi la première littérature de l'enfant, synthétique comme sa vie elle-même.

Le détail du style d'ailleurs, pour ne pas échapper à l'enfant, doit se composer seulement de touches synthétiques, exprimer des impressions ramassées et non analysées. L'enfant n'est sensible qu'unanimement et non par frémissements délicats et isolés; son inhabileté à toute attention intérieure fait que tout en sentant vivement il ne sait pas séparer ses sensations qui l'agitent plus qu'elles ne l'éclairent; incapable de connaître nettement ses sensations il l'est par suite de les choisir, de sorte qu'avec de fines émotions il n'est pourtant pas délicat. Il ne sait pas apporter dans ses sensations cette activité interne et cette conscience qui les éclairent et les excitent et qui nous en rendent artisans et spectateurs. Aussi peut-on dire qu'il éprouve des émois délicieux auxquels il ne s'intéresse pas; il est donc tout à fait incapable de l'impressionnisme, du dilettantisme de la sensation; il se refuse aux sortes de méditations impressionnistes de la littérature contemporaine; les tableaux simples et les épithètes fortes et sobres d'Homère lui sont propres. A cet égard il a le goût primitif, le goût classique, par une impuissance d'analyse d'ailleurs et non par l'équilibre dans la richesse d'un esprit développé.

La sensation isolée et sans retentissement général, abstraite

pour ainsi dire, n'apparaît au plus tôt que chez l'adolescent. Il faut en effet une certaine force d'attention et d'intelligence pour limiter en soi la sensation; car si l'on peut croire que les sensations fournissent la raison, celle-ci en retour éclaire et fixe la sensation. Mais en nous permettant de connaître objectivement nos propres impressions, en les immobilisant sous notre regard, la raison, qui nous les rend ainsi plus nettes, les rend aussi moins vivantes, et affaiblit jusqu'à l'anéantir complètement leur force d'ébranlement. Les communications entre elles se font toujours plus rares et moins étendues; elles nous instruisent mieux, mais elles ne nous émeuvent plus. La raison, qui fixe et qui affine les sensations, les intellectualise aussi; quelque idée préalable les altère souvent lorsqu'elle ne s'y substitue point. Après les avoir éclairées l'intelligence empêche parfois les sensations directes et pures en les prévenant ou en s'y combinant. La sensation qui ne produit d'abord qu'une émotion chez l'enfant, ne fournit déjà plus parfois qu'un document extérieur au jeune homme, et souvent elle est prévenue et déformée chez l'homme mûr par l'esprit systématique. Avec sa fraîcheur, sa force, sa pureté elle perd progressivement sa faculté poétique. D'abord vive et émouvante elle devient claire et simplement instructive. Nous réclamons donc à la littérature, au cours de l'enfance et de l'adolescence, des impressions successivement plus délicates, plus précises, moins synthétiques.

Mais la prose et la poésie tiennent à nos sens par quelque chose de plus que par l'évocation des impressions de la vie; elles fournissent elles-mêmes une sensation propre : les mots, les tours, les mesures poétiques composent pour nos yeux, nos oreilles, notre sens du mouvement une impression exclusivement littéraire où l'esprit n'a de part qu'autant qu'il oblige nos sens à l'attention et à l'analyse. Pour juger d'un premier mouvement telle période nombreuse et tel vers bien frappé il faut une délicatesse innée des sens affinée par un esprit net et vif, un silence intérieur, dont l'enfant à l'âme inattentive et tumultueuse est incapable. Aussi n'est-ce qu'à l'aventure qu'il peut éprouver des sensations purement littéraires. A quinze ou dix-sept ans les mieux doués sont touchés par la sonorité des mots, la cadence; la couleur, l'harmonie sont perçues ensuite. Ce n'est

pas affaire d'éducation que de respirer cette sorte d' « odor di poesia » qui émane des vers de Virgile ou de Lamartine et dont à peine notre critique distingue quelques éléments; c'est bien plutôt une question d'intuition, de sensibilité personnelle. Or il faut se persuader que la plupart des jeunes gens ont cette faculté mi-physique et mi-morale peu développée.

En somme, les enfants ont en partage la force des impressions, une certaine force plus fougueuse que pénétrante, la vivacité des sensations plutôt que la précision, la confusion plutôt que la richesse. Ils réclament plus d'être ébranlés qu'éclairés. D'abord surtout sensibles à la synthèse et au mystère poétiques, aux évocations fortes et rapides, aux mots énergiques et simples, ils ne saisissent pas encore dans l'adolescence les notations minutieuses de l'impressionnisme; ils peuvent alors être fins, ils ne sont jamais raffinés. Leur goût un peu court demeure donc toujours sain. Il leur faut des écrivains qui s'intéressent aux choses pour elles-mêmes et non pour les sensations qu'ils en reçoivent.

L'imagination.

Nous examinerons le développement littéraire de l'imagination au point de vue de sa matière puis de sa manière.

L'œil de l'enfant paraît s'appliquer successivement à la lumière, aux couleurs, au mouvement, aux formes et se perfectionner selon cet ordre à les saisir.

La lumière qui nous révèle le monde paraît d'abord tout le monde même à l'enfant; il prend ses premières joies et ses premières craintes dans « les rayons et les ombres ». Mais il n'y goûte que les extrêmes et les oppositions; il ne discerne pas les dégradations du clair-obscur et il n'est frappé d'abord que des couleurs nettes et vives; peu à peu se forme le sens des nuances et des harmonies pleines et délicates. Les enfants s'en tiennent d'abord à la palette d'Homère; pour eux la nuit est noire, le ciel bleu. A treize ou quatorze ans ils peuvent suivre l'éveil de l'aurore dans le lever de soleil de Bernardin de St-Pierre; mais l'on n'est pas encore attentif à dix-huit ans aux jeux des lueurs et des teintes qu'un Chevrillon démêle sur les eaux.

Le sens du mouvement est prononcé très tôt chez les enfants;

c'est leur besoin d'activité qui leur fait rechercher hors d'eux les images de leur propre agitation. Ils étendent même jusqu'au sein des choses le mouvement dont ils éprouvent la nécessité pour eux-mêmes. Leur force d'impulsion et leur activité unanime qui associe toujours l'émotion et l'acte leur suggèrent une philosophie où Anaximène reconnaîtrait son dynamisme et où nous apercevons dans l'énergie secrète et personnelle qui y anime toute chose et dans la volonté qui y suscite tout mouvement une grande force de poésie. L'animisme, instinctif chez l'enfant, est le plus profond procédé poétique; il est primitif et éternel; l'enfant s'y porte de lui-même par la force même des impulsions qu'il sent de toutes parts en lui et dont par analogie il étend l'idée à toutes choses. S'il institue d'ailleurs le mouvement en tout, il ne discerne pas tous les mouvements : sa préférence va à ceux qui ajoutent la variété à la rapidité. Aussi un mouvement de style et d'action alerte et divers, des personnages prestes et dont on peint les gestes, des propos vifs et courts, des objets rendus vivants par l'art de l'écrivain sont à sa convenance. La légèreté et la force sont au surplus les deux impressions qui le touchent le plus heureusement dans le mouvement et qui lui rendent également prestigieux Hercule qui lève sa massue et la fée qu'un zéphyr emporte en son char.

Le monde mouvant qu'aperçoit l'enfant et qu'avouerait Héraclite se calme ou se fixe pour l'adolescent au regard un peu plus appliqué. C'est alors qu'une langue modérément cadencée, des périodes plus longues, des tours plus élégants que soudains nous deviennent agréables. Mais les jeunes gens n'achèvent point généralement cette évolution qui aboutit au sens de la vie dans l'inanimé. A ce terme, le profil d'une statue, le rythme d'un horizon, le galbe d'un vase nous émeuvent des deux impressions contraires du mouvement des lignes et de l'immobilité de la forme. On goûte alors l'art descriptif d'un Flaubert qui montre le mouvement secret dans les formes des choses et l'on perçoit sous le style lent et monotone de tel philosophe le cours profond et les méandres de la pensée. Les enfants sont tout à fait incapables de cette pénétration; ils sont complètement insensibles à la silhouette d'une colline sur un ciel clair ou au mouvement interne du style.

L'évolution du sens de la forme paraît encore plus riche et plus longue. Les enfants allient dans leurs préférences les choses menues et les gigantesques qui sont à la mesure d'eux-mêmes ou de leur idéal; mais ils ne les goûtent pas ensemble; lorsqu'ils sont occupés par un détail délié il emplit pour eux tout le champ de l'observation : le paysage où ils s'égaient d'un papillon leur demeure invisible; d'autre part, lorsque le colossal les frappe, c'est d'un coup total et unique. Ils sont ainsi capables du délicat mais sans pouvoir le situer dans l'ensemble, et du grand mais sans le mesurer et l'analyser. La vision totale, fine et générale à la fois, leur est impossible. C'est la raison pour laquelle les descriptions longues et minutieuses les rebutent. On ne peut leur évoquer les choses que par un trait qui rende l'impression de l'ensemble ou par un détail caractéristique.

On pourrait croire que le goût du grand leur rende accessible le sublime. Mais s'il est vrai que nous appelions par là ce qui dépasse nos forces physiques ou morales, ce que nous nous sentons impuissants à atteindre, à diriger ou à modifier, les enfants, qui ignorent les limites de l'homme, ne peuvent éprouver l'émotion du grandiose. Toutes les grandeurs elles-mêmes ne les touchent pas; encore très personnels ils ne s'attachent qu'à celles qui sont de leur ordre; un géant les étonne plus qu'une montagne. Les littératures primitives manifestent cet état d'esprit par leur sobriété sur tout ce qui n'est point l'homme et par leur merveilleux presque totalement établi sur un fonds humain. Le merveilleux des enfants, outre les animaux fantastiques, se compose d'hommes très forts, de nains très adroits, de costumes très beaux; mais la nuit étoilée qui confondait Kant ne les trouble pas.

Entre le gracieux qui les amuse et le grand qui les subjugue, l'ordinaire frappe peu les enfants parce qu'il n'offre aucune saillie. C'est un des paradoxes de l'âme enfantine que le plus fréquent dans la vie, le commun lui soit moins accessible que le rare; l'enfant, dans sa petitesse et dans son rêve, est à la mesure de Trilby et de Gargantua avant d'être à celle de l'homme moyen. Il n'atteint pas l'ordinaire faute d'attention et il le dépasse par imagination.

L'adolescence, qui n'est plus guère touchée par le délicat et

le gracieux dans les formes, l'est peu encore par le commun. Des dimensions qui surprennent, une force qui se déchaîne satisfont surtout son imagination incapable de s'attacher à l'ordinaire qu'on ne perçoit qu'avec une soumission attentive. L'intérêt appliqué au normal, l'étonnement devant l'ordinaire est en effet une conquête de la raison et de la science comme l'admiration devant des formes mesurées est une acquisition lente du goût. C'est ce qui rend les jeunes gens mêmes de quinze à dix-sept ans étrangers encore à la vraie et simple beauté : ils n'ont pas assuré assez leur sens des proportions pour en éprouver l'harmonie et ils sont encore trop ennemis de l'ordre et du calme pour en rechercher l'équilibre. La discipline intérieure de l'artiste que la beauté exprime en ses lignes choisies et mesurées les irrite ou leur échappe; c'est qu'il faut savoir se contraindre pour discerner l'énergie de ce qui se réfrène et la richesse de ce qui se limite; et la jeunesse est impatiente de toute règle qui tend à resserrer ses forces. La naïveté des jeunes gens leur fait rechercher l'étonnement dans l'extraordinaire, mais la beauté, qui ne surprend point, leur paraît souvent plate et fade. Leur fougue la dépasse sans l'apercevoir et ne se satisfait que dans l'énorme. Pour qu'ils supportent une description, il leur faut non le Berry modéré de G. Sand mais un Paradou colossal; dans le tissu même du style ils aperçoivent peu les images fines de Fénelon auxquelles ils préfèrent les hauts-reliefs de Hugo.

L'enfance paraît être l'âge du gracieux et du gigantesque, l'adolescence, celui du vigoureux et du grand; l'une et l'autre abordent la vie par ses extrêmes plus saillants; le juste milieu leur en échappe.

L'imagination, qui ne saisit que successivement ses différents objets, ne possède pas d'abord tous ses procédés.

Le premier qui apparaisse est évidemment le plus fondamental et le plus permanent. On pourrait dire, si ce mode n'était le fait de toute imagination et l'essence même de l'intelligence humaine, que le propre de l'esprit de l'enfant est de déformer le monde. Si son instinct d'imitation ne l'attirait pas vers la réalité, son imagination l'éloignerait constamment de l'exact et du précis. Son imitation excellente manifeste la précision de son regard; mais ses dessins, ses récits témoignent en apparence du contraire.

La vérité est qu'il voit souvent juste, mais il rend mal parce que les images reçues ne demeurent pas immobiles en lui; elles se déforment selon deux procédés essentiels : l'agrandissement et la simplification; ou elles croissent du mouvement général qui l'emporte vers le plus grand, ou elles se réduisent selon l'instinct qui le guide vers le plus clair et le plus logique. Elles ne sont pas comme ces mots gravés dans le marbre et qu'il garde tels quels, mais comme ces chiffres inscrits sur l'écorce et qui participent à la vie du tronc qui les porte. En cette force plastique de l'esprit réside le principe du fantastique, du merveilleux, du difforme auxquels l'enfant est très propre.

Cette instabilité des images, en facilitant leur combinaison — une image ancienne se substituant à une image présente ou une présente à une ancienne, ou un élément représentatif à un élément sensoriel —, rend les enfants très aptes à saisir les métaphores qui sont après l'animisme dénoncé plus haut le second procédé poétique. C'est elle aussi qui leur permet de s'oublier et de se faire illusion. C'est parce qu'ils n'ont pas une idée assez ferme et constante de leur propre personne qu'ils peuvent se quitter aisément et entrer chez les autres. Ils imaginent ainsi volontiers, dans le premier âge, être un charbonnier ou un rouge-gorge, par une dépersonnalisation d'autant plus facile que leur personnalité est encore peu formée. Mais ces métamorphoses fictives n'ont pour ressort que les sentiments qu'ils éprouvent personnellement; c'est parce que l'enfant ressent fort la crainte qu'il imagine aisément être le lion qui la produit. Aussi est-il, quoiqu'en des limites étroites, dans les dispositions littéraires les meilleures puisque la littérature consiste à se mettre à la place des autres en pensée et en sentiment.

Pendant le premier âge de l'enfant, l'imagination fournit spontanément les mythes qui combinent les aspects des choses et nos sentiments personnels en extériorisant ceux-ci et en personnifiant celles-là, et qui nous rendent sensibles aux choses en supposant les choses elles-mêmes sensibles. Le monde extérieur ne commence donc à nous émouvoir que si nous y transposons notre monde intérieur.

Dans l'âge suivant, l'enfant, qui commence à apercevoir le monde tel qu'il est, tente de l'accorder avec le mythe qui lui est

cher; tantôt il explique par le mythe le fait réel : « la lune fait le tour de la ville lorsque les gens oublient d'allumer les lampes »; tantôt il soutient le mythe par la réalité commune : « le soleil se lève et se couche ». Ce n'est pas encore le moment d'offrir aux enfants des vérités physiques non vérifiables pour eux et que leur animisme déformerait. Si l'on veut ignorer ou combattre leur génie mythologique il jouera à notre insu sur les vérités positives que nous leur présenterons avant l'heure; nous n'aurons pas détruit leur force de poésie, mais ils auront détruit en eux notre science. Les premières notions de sciences, si on les hasarde trop tôt, passeront à l'ennemi et deviendront mythiques, et longtemps après, à notre étonnement, elles se montreront encore sous le costume étrange qu'elles auront revêtu au pays de chimère.

Un nouveau progrès amène les enfants à l'allégorie qui, établissant un rapport entre le concret et le moral, leur devient possible dans la mesure où ils sont capables des idées et nécessaire selon celle où ils goûtent les images. Les contes moraux, les paraboles qui sont la première philosophie des peuples jeunes sont aussi la forme nécessaire des premières idées morales pour les enfants mêmes.

Une imagination plus puissante et qui cependant s'achemine plus vers le vrai pur fait ensuite deviner par un prolongement du réel le possible dans l'inconnu; elle crée ce qui n'est réel nulle part et ce qui est vrai partout : l'athlète de Polyclète et l'Harpagon de Molière. Les enfants et les jeunes gens mêmes capables de la comprendre et d'en goûter les œuvres n'en sont pas encore maîtres en eux. Ils sont capables de l'illusion, de l'animisme, de la déformation et de la combinaison des images qui produisent les mythes, le fantastique, la chimère, le grandiose; mais ils sont impuissants à la véritable création qui se maintient dans le possible tout en dépassant le réel. Il est plus aisé en effet d'imaginer un monstre qu'un héros, un fétiche grimaçant qu'un Zeus majestueux et la chimère que l'idéal, parce qu'il est plus facile de déformer les choses que de les porter à leur perfection. Les enfants et les jeunes gens sont très peu sensibles au génie créateur parce que, ne connaissant pas la réalité, ils ignorent ce qu'il faut à la fois d'observation et

d'élan pour l'embellir sans la renier. Ils supposent plus d'imagination à Victor Hugo lorsqu'il écrit *Han d'Islande* qu'à Racine lorsqu'il peint *Andromaque*; ils ne peuvent encore comprendre qu'il faut une invention plus forte pour faire demeurer Joad dans l'humanité que pour en faire sortir Hernani. Le sentiment lentement acquis de sa propre impuissance fait éprouver à l'homme la puissance du génie; mais les jeunes gens n'ont pas encore conscience de la vraie force. C'est devancer l'heure que de prétendre les faire juger au lieu de s'appliquer à les faire sentir. Il est bon de les introduire à dix-sept ou dix-huit ans dans les plus beaux édifices de l'art, mais bien plutôt pour qu'ils y trouvent une inspiration que pour les leur faire mesurer au compas. Le développement extrême de leur imagination leur permet tout au plus d'être maîtrisés par la grandeur nue et simple, mais leur jugement dont le développement n'est pas si rapide ne leur donne pas encore assez de perspicacité froide et de sûreté dans les mesures pour qu'ils puissent analyser l'excellent.

Les sentiments.

L'imitation est le premier signe de la sympathie chez l'enfant; l'habitude et l'intérêt en sont les premières causes. Les animaux sont d'abord les partenaires préférés de l'enfant parce qu'ils sont ses semblables en ingénuité, parce qu'il en est effrayé ou qu'il les domine et qu'il aime à la fois se sentir puissant et faible. Les premiers mouvements de l'affection humaine, le désir d'être ensemble, la vigilance dévouée, la compassion, la douceur et la confiance fraternelles peuvent se montrer de bonne heure dans une tiède atmosphère de famille heureuse. Jusqu'à douze ans les sentiments accessibles à l'enfant sont ceux qui intéressent son personnage idéal ou sa propre sécurité et son propre bien-être. Il ressent lui-même la générosité dont il a besoin, la bravoure et l'honneur qui s'accordent à sa crainte naturelle et à son désir de louanges, la fidélité et le dévouement qui conviennent à sa nécessaire dépendance, les sentiments de famille qui satisfont ses intérêts et ses instincts de vénération, le respect, l'amour de la justice qu'excite sa faiblesse, l'amour de la liberté qu'éveillent en lui son exubérance et la discipline. Une sensibilité particu-

lièrement fine excite seule la pitié chez les plus délicats car le sentiment de supériorité qui la provoque généralement s'éveille en peu d'occasions chez l'enfant. Outre leur gaîté naturelle, les enfants ont un rire malicieux, moqueur, provoqué par l'incongru, les excentricités de costume ou de gestes; mais ils ne comprennent pas l'ironie ou en souffrent. Le comique des manières ou des situations peut seul les toucher. Conjointement ils ne sentent que le tragique de la peur ou de la pitié physiques, mais ils ignorent le sentiment de la mort et la douleur intérieure. L'ambition, la haine, l'avarice, la prudence soupçonneuse qu'excite l'usage même de la vie leur demeurent encore étrangères, mais ils pratiquent et goûtent de bonne heure la ruse par laquelle ils essaient de tirer d'affaire leur faiblesse. Quant aux affections électives qui s'adressent parfois à ceux qui n'y répondent point, qui sont un élan spontané plutôt qu'un échange, qui s'expliquent par le « c'était moi, c'était lui », elles ne commencent guère au plus tôt que vers la dixième année.

Il semble que la crise sentimentale de l'adolescence consiste à la fois dans l'excitation et dans le vague des sentiments. L'adulte à cet âge se fait illusion sur lui-même : il a plus d'échauffement que d'ardeur et plus d'élan que de force. Parce qu'il est jeune il se croit nouveau et il y prend quelque orgueil, et parce qu'il est encore sans intérêts il se croit généreux. Il goûte en cette présomption les sentiments excessifs, les grandiloquences romantiques. C'est l'âge où Aymerillot croit que « tout le grand ciel bleu n'emplirait pas son cœur »; c'est celui où la force encore intacte de la rêverie élabore l'idéal. Et c'est précisément le temps d'offrir une direction à cette effervescence, de fortes armatures à cette puissance d'idéal. Plutarque, Corneille, Lamartine, Michelet sont les instituteurs nécessaires de cet âge.

La période suivante échappe généralement à l'âge scolaire; la passion se précise, se laisse éclairer et guider par l'idée; elle se choisit un objet exclusif sur lequel elle s'applique méthodiquement. Ainsi le moi cherche à se satisfaire. Mais il faut une expérience profonde de l'impuissance et de l'amertume du moi réduit à lui-même pour s'en déprendre et sentir avec le poète que rien n'est meilleur à l'âme

Que de faire une âme moins triste.

L'homme mûr est seul capable du vrai sentiment d'humanité, de l'amour des autres pour eux-mêmes parce qu'il y entre autant de raison que d'élan, et de déception que de foi.

Le sentiment appliqué aux choses suit le même développement du subjectif à l'objectif. Le premier sentiment de l'enfant devant les choses grandes, nouvelles et brillantes qu'il admire est le désir de les posséder; lorsqu'il les personnifie il est capable à leur endroit des sentiments qu'il applique aux animaux et aux hommes; mais il ne ressent pas les grandes impressions de force, de mélancolie, de joie, de mystère, d'espérance que donnent les spectacles de la nature. La tendresse de Virgile et de Lamartine qui se nourrit des tons et des bruits des paysages lui est incompréhensible. Les adolescents commencent à éprouver les suggestions sentimentales des choses, mais dans leur force plutôt que dans leur délicatesse.

Ce n'est que beaucoup plus tard qu'on aime les choses non par élection mais seulement parce qu'elles existent, qu'on regarde avec sympathie toutes les formes de la vie, délicates ou vulgaires, parce que c'est la vie. Nous commençons tous, avant de le voir, par créer l'univers; mais l'univers réel finit par triompher. La vie intellectuelle et sentimentale est une lutte entre l'idée et le fait, entre l'univers et nous-mêmes; à la longue nos forces d'illusion diminuent et la vérité apparaît; notre raison se flatte de ce qu'elle croit son succès, mais nous, qui ne sommes point la raison, nous nous sentons cependant vaincus. Aussi le réalisme, le goût de la vie pour elle seule, l'indifférence totale au bien et au beau ne sont-ils pas des choses de jeunesse; les proposer au jeune homme c'est vouloir précipiter son évolution, énerver sa spontanéité. La littérature impassible ou réaliste lui est fade ou dangereuse. Un Zola, s'il révèle au lieu de rappeler, souille les âmes. La jeunesse est d'instinct l'âge du grand et du beau humains, c'est un leurre et une offense d'en vouloir faire l'âge du vrai. C'est le héros qu'il faut lui offrir parce qu'elle le réclame de toute sa foi en l'humanité et de toute sa confiance en elle-même; les Coupeau la désenchantent sans l'assagir.

Ce n'est pas par le détail de la réalité humaine que le sentiment peut noblement et utilement se fortifier chez les jeunes gens, mais par les vérités générales des sciences, de l'histoire,

de la philosophie. La philosophie et les sciences peuvent atténuer ou exciter le sentiment; ou bien elles affaiblissent les émotions nées hors de leur sphère, sentiments purement humains, impressions purement poétiques; ou elles diminuent mais elles prolongent et elles équilibrent les sentiments qui entrent sous leur lumière, tels que le goût des beautés de détail et des harmonies générales de la nature, la pitié pour les faiblesses de l'ignorance et de la sottise, le respect pour les vertus de l'esprit; ou enfin elles éveillent des sentiments qui ne naîtraient jamais hors d'elles pour des idées et des systèmes. Quoique le cœur des jeunes gens soit trop enivré des beautés extérieures pour accorder une sympathie prolongée à des abstractions, cependant on le voit s'attacher à la vérité, mais à la vérité générale et non à la vérité particulière et positive. Ils aiment mieux la patrie que le pays natal, la liberté que les institutions libres. Après l'infini et l'indéfini de la chimère il leur faut dans les choses de l'esprit l'ampleur de l'universel, ce qui déborde de l'actuel, et ils le trouvent dans « les longs espoirs et les vastes pensées ». Ils méprisent l'expérience qui limite l'action et la pensée même, mais ils peuvent s'enflammer pour des doctrines hardies qui élancent droit l'esprit vers l'absolu.

En somme, le sentiment paraît se nourrir d'abord de l'imagination, soit qu'elle invente, soit qu'elle embellisse; c'est lorsqu'il s'attache aux personnes qu'il s'applique le plus étroitement à son objet; mais il s'éprend moins des choses pour elles-mêmes que pour la figure générale de force ou de beauté qu'il y cherche. Les sentiments électifs eux-mêmes s'attachent moins chez les jeunes gens à une personne qu'à une image brillante et abstraite de l'ami ou de la jeune fille; communément à cet âge dans Chloris qui sourit c'est l'amour qu'on aime plus que Chloris elle-même. Qu'on entende par là l'inaptitude à l'observation ou le désir du beau, l'impuissance à l'attention ou le besoin de l'illimité, les jeunes gens sont essentiellement idéalistes.

L'intelligence.

L'analogie est le procédé fondamental de l'intelligence enfantine; la paresse à observer, le besoin de simplicité incitent les

enfants à étendre illégitimement à des cas très imparfaitement similaires des jugements particuliers; de même que les premiers hommes ils s'expliquent l'univers en universalisant leur personne et leur étroite expérience. Mais c'est autre chose d'unifier le monde par indolence d'après une seule observation ou d'y découvrir l'unité qu'y met chaque loi générale. Les enfants et souvent même les adultes médiocres n'ont pas de véritables idées générales; ils n'ont que des idées qu'ils généralisent. Ce qui nous trompe à leur égard c'est qu'ils commencent à comprendre les idées générales avant de les sentir, et à les exprimer avant de les comprendre; et s'il arrive que leur logique les saisisse, leur intelligence ne peut encore les juger ni leur expérience les illustrer. Telle idée générale : « l'enfant est le père de l'homme » par exemple, est comprise par la logique, car ce qui précède détermine ce qui suit, avant que l'intelligence en aperçoive les raisons psychologiques et que l'expérience en vérifie la réalité vivante. En un mot l'intelligence déductive et analogique précède naturellement chez l'enfant et chez l'adulte, parce qu'elle demande moins d'effort, l'intelligence inductive. La jeunesse est volontiers raisonneuse et rigoureuse; les idées demeurent chez elle dans le domaine logique et notre éducation livresque et verbale ne fait que nourrir cette inclination. Il n'y a pas d'âge où le mot et la déduction aient plus de prestige parce qu'il n'en est pas où une telle puissance d'idéal et de désir voile si brillamment la réalité. Une double faiblesse réside ainsi en la raison des adolescents : l'impossibilité d'abstraire parfaitement à cause de la force de leurs sensations et en même temps la tentation de voiler sous des abstractions empruntées le vide de leur expérience positive. Très capables de l'abstraction mathématique parce qu'elle est purement logique, ils le sont beaucoup moins de l'idée générale; leur répugnance à toute détermination précise, à toute borne dans la pensée comme dans l'action, emporte leurs idées au delà du défini et du particulier; elle les rend indéfinies mais non pas générales. Il faut seulement aux enfants dans leur dernier âge et aux adolescents des idées accessibles à la logique avant de l'être à l'expérience et que l'usage de la vie fera plus tard parvenir jusqu'au sentiment, les formules de sagesse du sens commun, le trésor proverbial de la prudence populaire, les

larges vérités humaines des littératures anciennes ou de la nôtre au XVIIe siècle. Mais les vues fines, les observations complexes, les paradoxes qui heurtent la logique et non l'expérience leur sont très peu accessibles. On parle fort de faire penser les jeunes gens et même les enfants par eux-mêmes; c'est une grande vanité. La très grande majorité en est tout à fait incapable de quelque manière qu'on les tourne. La vérité générale est qu'ils ne sont propres qu'à comprendre la logique des lieux communs; l'idée personnelle, originale, nourrie d'une expérience purement individuelle n'est pas de la jeunesse; c'est une véritable création et nous avons vu que les jeunes gens en sont incapables. Les plus précoces et les plus grands d'entre eux n'ont jamais débuté que par la banalité dans le style et dans la pensée. La foule ne peut pas fournir une carrière plus prompte.

Ce n'est guère qu'à partir de la vingtième année qu'on peut prétendre à la véritable idée générale personnelle, celle dont on éprouve la réalité au fond de soi-même et de la vie, celle qui est une force parce qu'elle est une émotion; on n'agit pas en effet avec les idées que l'on sait, et les adolescents n'en ont guère d'autres, mais avec celles que l'on sent.

Le dernier terme de l'intelligence qui vient à des âges très divers consiste dans la détermination propre de chaque objet. Pour connaître la singularité de chaque chose il faut d'abord en effet des idées générales. Si chacun de nous est un homme, l'expérience de l'humanité commune nous l'éclaire; mais si l'on ne se pose qu'en s'opposant elle ne permet pas de le distinguer, car il est aussi un certain homme. Celui-ci, l'analyse dégagée de toute vue préalable, un sens aigu « de l'unique et de sa propriété », peut seul nous le montrer; mais cet instrument de recherche ne se forge qu'au frottement longtemps éprouvé des esprits et des caractères. Il n'y a rien dans la formule d'un individu et non d'un type qu'on puisse sûrement déduire car un homme n'est pas une construction logique. Or les jeunes gens, qui sont vifs, ne sont pas fins et ils ne savent pénétrer avec des yeux non prévenus et une entière soumission à l'objet un chacun. Ils sont capables d'analyser un type classique où les traits généraux dominent; mais ils le sont beaucoup moins de juger d'un portrait. La psychologie d'un héros tragique du XVIIe siècle leur est

accessible, non celle d'un personnage de roman contemporain.

De même qu'au point de vue moral et sentimental le héros est le personnage d'élection de l'adulte, de même, au point de vue intellectuel, le type, non l'individu, est le seul qui convienne à son esprit. Le type demande en effet pour être compris plus de logique que d'expérience parce qu'il est une construction psychologique réduite à l'essentiel, simplifiée, c'est-à-dire rationalisée, plutôt qu'une restitution totale de la vie. L'adolescent possède pour le comprendre une vue suffisante des passions principales de l'humanité et il y satisfait son goût de l'unité et de la simplicité logiques.

Le sens de la certitude.

On peut tracer à un point de vue plus général l'évolution du sens littéraire. Toutes les démarches de notre esprit, étude, hypothèses, souvenirs, craintes, désirs, espérances, foi et doute, ont pour but ou pour ressort la certitude. L'affirmation plus ou moins sûre que nous nous donnons à nous-mêmes de toutes choses est la commune modalité qui régit toutes nos facultés. Le dessein essentiel et permanent de l'esprit est de savoir, et tous ses plaisirs et ses inquiétudes, paix, enthousiasme, indifférence, découragement, ne viennent que de la qualité et de la nature de son savoir. Le goût lui-même n'est qu'une manière de connaître et de jouir de ce qu'on sait; il n'est autre que l'amour, éclairé ou non, du vrai; le bon goût aime le vrai sincèrement et exactement exprimé; le mauvais goût se plaît au faux qu'il prend pour le vrai. L'évolution de l'esprit et du goût n'est donc que l'évolution du sens de la certitude qui va de l'illusion involontaire par l'illusion volontaire jusqu'à l'affirmation positive en suivant trois phases principales marquées par la fiction, le vraisemblable, le vrai.

Nous entendons par fiction l'invention d'un monde qui n'est pas soumis aux lois nécessaires et rigoureuses de la réalité; l'invraisemblance matérielle y dépasse de beaucoup d'ailleurs l'invraisemblance morale; on peut imaginer des espaces où les corps ne pèsent point, et des métamorphoses où l'identité personnelle se perde, que les sciences physique et psychologique

d'ailleurs connaissent pour leur part, mais on n'a pu concevoir un cœur humain totalement bouleversé. L'enfant se plaît dans la fiction parce qu'il s'y sent libre. Toute règle pour l'enfant est une peine; les quelques lois qu'il aperçoit dans le monde lui paraissent des chaînes; la fiction l'aide à les soulever. Il ne la prend pas d'ailleurs pour une fiction et il ne veut pas qu'elle le soit; au fort du récit il demande s'il est vrai. Mais comme il ne distingue pas le vrai du réel, il ne lui suffit pas de croire sur la foi qu'on lui en donne l'aventure possible, il faut qu'elle se passe quelque part. Son imagination qui ne peut concevoir un idéal que dans la fiction le réalise mentalement aussitôt par cette force qui lui fait porter jusqu'à l'acte chacune de ses idées. La fiction devient un fait pour lui, et qui entre dans une réalité autre que la nôtre, mais aussi certaine. Comme la réalité positive, elle lui fournit des formes, des impressions, ce qui commande de la nourrir elle-même de tout ce qu'elle peut recevoir à cet âge de grâce et de beauté. C'est par la beauté de l'impossible que l'enfant peut s'exercer à sentir plus tard la beauté du réel; la fable nous présente la première beauté ordonnée, variée et fine dont nous soyons capable parce qu'elle est simplifiée et qu'elle s'accommode à nos goûts tandis que le réel les contraint. Procédé inéluctable de l'imagination enfantine la fiction, parce qu'elle est la première possible, est l'éducation nécessaire du sens de la beauté littéraire.

L'évolution naturelle de l'esprit conduit ensuite au discernement et au besoin du vraisemblable qui est le prolongement du réel dans notre imagination. L'enfant qui ne veut d'abord que le vrai et qui prend le fictif pour tel, lorsqu'il conçoit le vraisemblable, c'est-à-dire ce qui n'existe pas mais ce qui pourrait être, commence par l'étendre jusqu'au fantastique; il ne devient d'abord expert que sur la vraisemblance matérielle et garde encore longtemps et jusqu'à l'adolescence une grande docilité aux invraisemblances morales, aux exagérations sentimentales, aux héroïsmes d'apparat, aux conversions soudaines, aux contradictions psychologiques. Les jeunes gens maintiennent la vraisemblance morale dans les limites de leurs rêveries; nul âge n'est plus étroit et plus réduit à soi-même; le possible n'est pour lui que ce qu'il désire, que ce qu'il sait, que ce qu'il est.

Les jeunes gens acclament *Ruy Blas* qui leur paraît naturel parce qu'il est excessif, et s'ils subissent, sans pouvoir l'apprécier, la vérité d'*Andromaque*, c'est qu'ils y trouvent une logique qui les séduit. On peut former leur goût, mais on ne peut lui faire crédit; car ils se prennent, si l'on n'y donne garde, à l'intrigue beaucoup plus qu'à la matière, au mouvement dramatique beaucoup plus qu'à la vérité des sentiments, aux impressions immédiates qu'ils reçoivent des choses plus qu'aux choses mêmes.

Puis l'expérience élargit l'esprit; le possible ne prend plus sa mesure en nous-même; l'histoire, les voyages, l'anecdote journalière, la pénétration plus lointaine des hommes nous l'étendent à des limites qui dépassent les conceptions de la seule imagination. L'homme nous apparaît comme un infini et le vraisemblable humain plus vaste, plus compliqué, plus étrange que l'imagination humaine. L'impossible apparaît de moins en moins — sauf toujours en certaines exagérations et incohérences foncières — à l'homme instruit du passé, des autres et de lui-même. A cet égard un homme plein des hommes est beaucoup plus crédule sur la vraisemblance morale qu'un adolescent qui n'est encore occupé que de lui-même. Entre la crédulité de l'ignorance qui est celle de l'enfant, et la crédulité de l'expérience qui est celle de l'homme, les jeunes gens sont à l'âge par excellence de l'incrédulité, incrédulité par suffisance, par ignorance sans humilité et par expérience sans étendue.

Il se produit en nous en somme trois mouvements quant à notre conception du vraisemblable : le premier qui l'étend jusqu'au chimérique; le second qui le restreint à l'idéal; le troisième qui tout en le maintenant étroitement au seul possible lui fait dépasser les bornes mêmes de l'invention littéraire et nous révèle l'âme humaine plus riche que notre personnelle fantaisie. Nous commençons dans l'enfance par être très faciles sur la vraisemblance parce que nous ne savons rien; nous devenons rigoureux ensuite parce que nous savons peu; nous devenons plus complaisants enfin à mesure que notre expérience s'informe.

Au terme extrême de l'évolution intellectuelle nous recherchons le vrai seul. Le vrai est la singularité de chaque phénomène; le goût du vrai est celui du « document », de la « tranche

de vie ». Parce qu'il est surtout le général, le vraisemblable est simple; mais le vrai est complexe et sans analogue. Il n'accorde au sentiment aucune flatterie; il exige que nous renoncions à l'idéal et à la généralisation. Mais l'esprit ne peut commencer par cette résignation au fait. Candide ne débute pas par cultiver son jardin, c'est-à-dire par tirer son plaisir de la seule réalité présente; il commence par courir le monde. Ainsi notre esprit, lorsqu'est survenue en nous la lassitude de l'à peu près et des systèmes vraisemblables, renonce à deviner pour être plus assuré de savoir; il délaisse l'hypothèse pour s'appliquer à l'observation. C'est la commune fortune du marin qui part sur les grands chemins de l'aventure pour se confiner à sa retraite dans le petit enclos qu'il contemple sans rêve, tranquille et déçu.

Il ne s'agit pas d'ailleurs, dans ces trois phases, d'une loi intéressant seulement le développement général de l'esprit, mais aussi la succession naturelle de ses procédés lorsqu'il se découvre un objet d'un ordre nouveau et qu'il s'y applique. L'esprit suit dans ce cas une méthode spontanée dont les moyens successifs sont le rêve qui répond au goût de la fiction, la logique à celui du vraisemblable, et l'observation à celui du vrai. Tout objet inconnu est d'abord conçu par l'imagination, puis systématisé par la raison raisonnante et découvert enfin par la raison positive. Le développement des sciences morales, politiques et physiques nous offre dans tous leurs chapitres la succession de ces trois mouvements intellectuels. Les jeunes gens ne peuvent dépasser les deux premiers termes; ils ne quittent le goût enfantin de l'impossible que pour prendre celui du système; après les choses très grandes et très belles qu'il faut aux enfants, ils réclament des choses très évidentes, très nettes, bien prouvées; après l'étonnement du chimérique il leur faut celui de l'héroïque, de l'héroïsme physique et moral qui dompte les choses, les hommes et soi-même, et de cette sorte d'héroïsme intellectuel qui prétend maîtriser les apparences complexes et désordonnées du monde par des systèmes rigoureux; ils se plaisent à la raideur, à l'unité factice des types abstraits et des ordonnances logiques. Mais le relatif et le particulier, la contingence des lois naturelles, l'infinie richesse des éléments et des réactions de la vie n'entrent pas encore dans leur clavier intellectuel.

Au point de vue littéraire les jeunes gens aboutissent donc d'eux-mêmes, non en invention mais en compréhension, à la simplicité typique d'un Rodrigue, à la violence logique d'un Rousseau sur les faits, au héros qui ne courbe point son âme, au type littéraire qui ne contredit point son principe, à la doctrine hors de laquelle il n'est pas de salut. Après l'âge où l'enfant ne soumet rien à la raison ils n'atteignent pas celui où l'homme en connaît les limites et ne lui accorde que sa part; ils parviennent seulement à l'époque intermédiaire et inéluctable où l'on ne fixe théoriquement aucune borne à sa puissance.

La compréhension littéraire.

Le point de vue plus élevé encore de la compréhension littéraire nous permet de réduire à deux termes principaux l'évolution de l'esprit. Comprendre, en littérature, c'est adhérer, acquiescer, entrer dans les raisons d'autrui que la raison souvent ne connaît pas. Or on peut aboutir à cette communion ou par le sentiment des analogies, du genre selon Platon, ou par celui des différences selon Aristote. Nous comprenons d'abord ceux qui sont nos répliques exactes ou agrandies; mais nous n'apercevons ainsi chez les autres que nous-mêmes. C'est par ce mouvement que nous saluons chez les héros eux-mêmes notre propre image parce que c'est notre idéal qui est notre meilleure ressemblance. Il est impossible à beaucoup de dépasser ce premier mode de la compréhension littéraire; la raison de justice et de charité qu'on propose au grand nombre n'est-elle pas que tous les hommes sont nos semblables?

Cependant, comme auprès du droit des semblables on peut concevoir le droit des dissemblables, une plus forte intelligence littéraire au lieu de réduire les autres à nous peut nous étendre jusqu'à eux. D'ailleurs rien en nous n'est probablement tout à fait irréductible; les hommes ne diffèrent sans doute que par les proportions variées d'éléments semblables. En tout cas, si l'irréductible existe il nous est tout à fait fermé; de sorte que nous ne pouvons connaître les hommes les plus différents de nous-mêmes que par nous-mêmes, en oubliant notre propre économie morale, en mettant en pensée telle faculté et tel sen-

timent au point où ils atteignent chez tel autre, en témoignant à la fois beaucoup d'aisance à se détacher de soi et beaucoup de force à modifier fictivement son moi pour l'approcher du moi d'autrui. Nous n'y parvenons que lentement. « C'est une folie, dit Gœthe, de demander que les hommes soient en harmonie avec nous. J'ai toujours considéré chaque homme comme un individu existant pour lui, dont je tâchais de pénétrer l'originalité. » C'est ce haut sentiment des différences humaines qui est le terme dernier de la finesse littéraire.

La jeunesse est loin d'y parvenir. Son impérialisme lui dérobe la singularité des « autres ». En se projetant sur le monde elle se le cache ; elle « couvre de son ombre horizon et chemin » ; en ses yeux qui brillent mais qui ne voient pas, elle ne porte que l'image de son rêve de force et de bonheur. C'est pourquoi elle ne se plaît et ne profite qu'à ce qui lui présente sa ressemblance, et la plus haute, l'idéal. Des deux mouvements de la compréhension littéraire, l'enfance et la jeunesse ne sont capables que du premier.

Le sens de la forme.

L'esprit naturellement synthétique de l'enfant le rend incapable de distinguer la forme du fond. Le fond seul l'intéresse s'il est clair, rapide et vivant, c'est-à-dire si la forme elle-même, vive, prompte et limpide, s'y résout complètement. Ces dispositions si saines et qui s'accordent avec le plus grand art ne viennent pas de l'excellence mais de l'ignorance du goût de l'enfant. Toute qualité exclusivement littéraire lui échappe ; il n'aperçoit pas les qualités extérieures à l'intérêt du récit, et il ne saisit celles qui y sont incorporées que dans la force du récit même.

On ne commence à être touché de la forme qu'au début de l'adolescence, par les progrès de l'abstraction et sur des œuvres où la forme est inégale et supérieure au fond et où l'écrivain costume richement une idée simple. C'est la forme brillante et emphatique, celle qui surprend, qui apparaît d'abord. La forme ne se montre d'abord à un écolier que lorsqu'elle se distingue du fond. On sent la beauté littéraire par *Hernani* bien avant de l'éprouver dans *Britannicus*. Puis le goût, qui s'éveille sur des

qualités inférieures ou excessives, arrive lentement à discerner l'art chez les écrivains qui le dérobent. Il faut en cette analyse une subtilité à laquelle peu atteignent d'ailleurs puisqu'il s'agit de distinguer le mot et l'idée que l'artiste a réussi à confondre. Les adolescents peuvent sentir cette unanimité de l'art parfait, mais ils ne peuvent la reconnaître spontanément ni l'analyser.

Le terme dernier du sentiment de la forme est le goût du mot pour le mot, de l'art pour l'art. Les jeunes gens sont préservés de cette perversion du sens artistique par le raffinement même qu'elle exige et qui suppose un goût longtemps exercé.

Le développement du sens artistique nous paraît donc aller du goût exclusif du fond au goût exclusif de la forme. Le goût des enfants est indifférent à l'art, mais il est très sain parce qu'il s'attache aux choses; il est vain de leur parler de la beauté littéraire, mais il est très bon de les former à son impression; et quoiqu'ils ne s'attachent qu'à la pensée, il est nécessaire de ne leur proposer que les œuvres les mieux écrites parce que ce sont aussi les mieux pensées. Le goût des adolescents est hésitant et souvent grossier, mais il est éveillé; il commence à choisir; il est nécessaire de l'émouvoir d'abord par les grâces recherchées afin qu'il s'achemine consciemment et sans retour vers la beauté parfaite.

*
* *

Ce sont là des indications fort grossières mais que nous savons telles. Une vue générale du développement du goût ne peut restituer en quelques pages la finesse et la complexité de la vie dont la connaissance nous est d'ailleurs moins utile que celle des courants profonds qui la parcourent. Nous avons étudié ces directions au point de vue de chacune de nos facultés essentielles non sans apercevoir qu'un tel plan disperse ce qu'il faudrait rassembler pour offrir de la vie intellectuelle de l'enfant et de l'adulte un tableau synthétique où les différents âges apparaîtraient mieux à la fois dans leur caractère propre et total et dans leur succession. Mais cette dernière méthode a échoué autant de fois qu'elle a été appliquée. Celle que nous avons suivie peut montrer pourquoi il est si difficile de déterminer dans la vie intellectuelle des époques bien nettes, bien unes et surtout bien conformes à la

vérité. La raison fondamentale en est que le développement de nos facultés sans être successif n'est pas synchronique; les facultés de l'esprit paraissent atteindre le terme extrême de leur progression à des âges différents, et croître ainsi avec une vitesse inégale, de sorte qu'on ne peut saisir dans l'ensemble des cas de moment commun où leur état de développement soit respectivement aussi avancé. Il est certain que la sensation parcourt toutes ses phases et parvient à son affinement extrême bien avant que les facultés intellectuelles aient achevé leur cycle; l'imagination possède toutes ses puissances avant que le sentiment n'ait exercé toutes les siennes, et celui-ci commence à s'atténuer lorsque l'intelligence poursuit encore ses progrès. Il semble donc que l'évolution de nos facultés ait d'autant plus d'amplitude que chacune d'elles s'éloigne plus de la sensation pure, est plus complexe et commence son développement plus tard. De sorte que si l'on peut déterminer quelques époques assez bien caractérisées dans la vie de chacune de nos facultés, il est beaucoup plus difficile de le faire pour la vie totale de l'esprit. Le mieux est donc dans la pratique, dans l'impossibilité où l'on est de trouver des œuvres qui s'accordent parfaitement à tel moment à l'état général de l'esprit de l'enfant, de s'adresser successivement à ses facultés différentes en leur présentant le livre propre à leur état présent, et en insistant exclusivement dans chaque œuvre sur la qualité que l'on veut momentanément nourrir en l'esprit de l'enfant. En un mot, l'éducation littéraire pour suivre plus exactement le développement naturel de l'enfant, devrait être spécialisée, pour ainsi dire, selon chacune de ses facultés; sur ce livre-ci, on fournirait son imagination, sur celui-là on s'appliquerait uniquement à l'émouvoir. L'enfant pratique d'ailleurs spontanément cette méthode; il ne puise que ce qu'il goûte et ce qu'il comprend; le reste lui demeure indifférent. Ce n'est qu'avec les jeunes gens de dix-sept à dix-huit ans qu'on peut, parce qu'ils s'approchent plus que les enfants de l'équilibre intellectuel, rechercher dans une œuvre littéraire toutes les qualités qu'elle rassemble afin de les amener au sens et au goût de l'harmonie qui est le fond de la beauté.

Cette méthode discursive, pour ainsi dire, employée avec les enfants, donnerait la patience nécessaire à l'éducation littéraire.

En constatant par les progrès successifs des enfants, observés sur leurs différentes facultés, qu'ils marchent, on serait moins tenté, ou de négliger l'éducation littéraire précoce, ou de la précipiter sans préparation chez des jeunes gens de seize ans. On prendrait, à les voir avancer sûrement mais non courir d'une étape de *Francinet* au *Cid*, la conviction que le temps est un maître nécessaire dans l'éducation littéraire qui exige, à la différence de l'éducation scientifique, outre la clarté et la justesse de l'esprit, l'expérience de soi-même et de la vie. Le temps donne pour la formation du goût des leçons qu'il faut savoir attendre pour ne pas travailler en vain. Si l'on réussit par de fortes œuvres présentées tôt à accélérer l'évolution littéraire de tel esprit, on ne donnera pas aux différents goûts toute la force nécessaire à une âme riche et bien équilibrée; et si l'on échoue à vouloir hâter le développement naturel de l'esprit, on peut en fait l'arrêter par la fatigue ou le dégoût. La qualité essentielle d'une éducation littéraire consiste donc à être opportune. Il est bien évident qu'un livre qui ne peut être écrit qu'à un certain moment de la vie d'un peuple et d'un écrivain ne peut être compris du lecteur qu'à un certain âge; le plus beau livre et le plus utile est celui qui vient à son heure et qui nous apporte, selon notre âge et notre humeur, la force de Corneille ou l'amertume de René. Tout le talent de l'instituteur littéraire se réduit à être le maître de l'heure; et le seul moyen d'en être vraiment le maître c'est de s'en faire le serviteur, de lui fournir la perfection du rire, du rêve, de la méditation qu'elle réclame; c'est pourquoi, outre la littérature qui n'est qu'un moyen, il faut connaître l'élève qui est le seul véritable objet.

Mais nos goûts ne sont pas seulement successifs, ils sont aussi dépendants. La force avec laquelle nous nous plaisons à *Athalie* résulte par d'étroits enchaînements de celle avec laquelle nous nous sommes appliqués à *Cendrillon*, de sorte que si nous négligeons de nourrir l'esprit au temps des fictions il sera impossible de l'avancer très loin plus tard dans le goût vif et fin du vraisemblable même; on ne peut donc faire aboutir un esprit au sévère et à l'excellent sans l'y acheminer par le plaisant et le moins bon. Aussi est-il impossible de commencer à quinze ou dix-sept ans une éducation littéraire; on ne fait point pénétrer du premier pas

dans *le Cid* qui cependant est à la mesure de cet âge, si le goût des contes, qui est passé, n'a pas été satisfait en son lieu. Ainsi les bases essentielles manquent toujours à qui n'a pas été formé assez tôt.

En somme, le vrai moyen de provoquer une évolution littéraire saine et complète, ce n'est pas de prétendre diriger l'esprit mais d'accompagner son évolution naturelle en lui fournissant la meilleure matière possible. L'éducation qui respecte le génie de chacun et cependant l'accroît ne peut être pour ainsi dire qu'une alimentation. Nourrir en effet l'esprit de ce qu'il y a d'excellent dans l'ordre d'idées qu'il réclame est le seul moyen normal de le diriger, puisque c'est le faire grandir autant qu'il le peut et dans le seul sens où il le puisse sainement, c'est-à-dire dans celui qui lui est propre.

SCHEID,
Professeur à l'école Turgot.

Le Système des « réactions naturelles »

d'après H. Spencer.

Le seul système de discipline qui, d'après Spencer, soit efficace en éducation est fondé sur ce principe que l'enfant doit subir les conséquences naturelles de ses actes, sans que les parents ou les maîtres substituent jamais à cette expérience des sanctions artificielles ou arbitraires. Mais l'expression « réactions naturelles » par laquelle avec Spencer on désigne cette doctrine nous abuse sur son véritable sens : les exemples que Rousseau avait cités comme types des leçons brutales mais ineffaçables de la nature demeurent présents à l'esprit lorsqu'on lit l'auteur anglais, et d'autant plus volontiers que parmi les exemples et les développements qui enrichissent sa théorie, il en est qui paraissent renouveler seulement dans la forme la doctrine de la nature éducatrice. Mais attachons-nous de plus près au troisième chapitre de son livre : « De l'Éducation intellectuelle, morale et physique », et nous verrons que le sens de la doctrine est mieux défini par cette autre expression de Spencer : « l'expérience des résultats », que cette expérience est en réalité organisée, toujours préparée, souvent corrigée par l'éducateur, que son objet véritable est d'apprendre à l'enfant l'art de se gouverner soi-même. Mais il faut entendre cet art au sens anglais, avec tout ce qu'il implique non seulement de volonté, mais encore de calcul habile, fondé sur l'observation des hommes et des choses, de telle sorte que si la discipline des réactions naturelles a une tendance libérale, elle n'en a pas moins son origine dans l'expérience et son mobile dans l'intérêt. On peut se demander enfin si de ce

point de vue on peut la juger comme fit Gréard dans son beau travail : *l'Esprit de discipline dans l'éducation en France.*

Les « explications préliminaires » de Spencer ont pour objet d'exiger que les parents ne fassent pas intervenir leurs opinions et leurs sentiments personnels dans le choix et dans l'application des sanctions. 1° Les parents sont ignorants en matière d'éducation. Faute de préparation, ils n'apportent aucune suite dans leurs ordres ou dans leurs défenses, dans leurs conseils ou dans leurs réprimandes. Comment en serait-il autrement, puisque nos programmes d'enseignement sont composés comme si jeunes gens et jeunes filles ne devaient jamais avoir dans la vie l'occasion de mettre en pratique une théorie pédagogique? — 2° Seraient-ils plus instruits, les parents ne pourraient appliquer un système d'éducation morale, c'est-à-dire réduisant à néant les imperfections naturelles. Car un tel système n'existe pas. Sans doute les imperfections peuvent être atténuées, et c'est beaucoup. Mais que l'on puisse transformer la nature de l'enfant, c'est là une illusion propre au pédagogue, inséparable de l'œuvre pour laquelle il a été formé, sur laquelle il a fixé ses regards et concentré ses efforts; et c'est une illusion féconde, car c'est en croyant transformer la nature que l'on a la puissance d'en modifier quelque détail. Ici, selon Spencer, comme en toute œuvre philanthropique, l'enthousiasme pour une fonction particulière est la condition de la division du travail, et comme le « moteur indispensable » de l'action. — 3° Disposerait-on d'un système d'éducation morale qui permît de façonner l'enfant sur le modèle désirable, il faudrait pour l'appliquer avec succès des qualités de discernement, de volonté et de bonté que les parents ne pourraient réunir à moins d'être parfaits eux-mêmes. Or les parents sont loin de la perfection. Lorsque nous considérons dans les hommes et dans les femmes leur qualité de père ou de mère, on dirait que nous oublions combien le niveau humain est peu élevé. Ce qui devrait nous frapper, au contraire, c'est que les parents réagissent toujours contre les actes des enfants selon leur humeur et selon la gêne qu'ils en ressentent. Par les ordres comme par les sanctions, ils prouvent que ce qui domine en eux c'est « une terrible absence de sympathie » à l'égard de leurs propres enfants. — 4° Enfin lors même qu'on pourrait

avoir confiance dans un système idéal d'éducation et dans l'aptitude des parents à l'appliquer, pourrait-on croire que la famille se corrigera plus vite que le reste de l'état social? Spencer exprime ici son sentiment profond de la solidarité des faits sociaux, et il croit même qu'une éducation qui par l'élévation ou par la délicatesse serait trop en avance sur l'état social ferait des êtres malheureux et d'ailleurs inutiles. Une certaine dureté dans le gouvernement domestique, imitée de la dureté qui est encore en usage dans les relations sociales, permet seule à l'homme d'affronter la vie dans les conditions actuelles. Il ne s'ensuit pas que toute œuvre d'éducation soit vaine, mais seulement que les réformes dans les divers ordres de faits sociaux doivent aller de pair; et de cela même il ne suit point que nous ne devions pas chercher des méthodes d'éducation en avance sur notre temps, car il faut connaître le sens dans lequel se feront les changements; en outre, bien que le succès des règles d'éducation soit fatalement subordonné à l'état de la moralité publique, ces règles ont leur part dans le changement de l'ensemble, et il faut donc qu'elles soient en avance sur l'état actuel et général. Celui-ci opposera bien de lui-même la résistance nécessaire à un changement trop rapide.

Nous avons reproduit fidèlement « ces explications préliminaires » où nous croyons voir la partie négative de la démonstration du principe des « réactions naturelles » : négative en effet, puisque l'objet est d'écarter de l'éducation l'intervention inopportune des parents, de leurs opinions et de leurs sentiments personnels; mais orientée déjà vers les « réactions naturelles » entendues comme un système que les parents organisent, dirigent et rectifient, puisqu'on affirme l'efficacité de l'œuvre pédagogique. Nous avons suivi le rythme particulier de la pensée de notre auteur, qui écarte l'une après l'autre les prétentions de la pédagogie traditionnelle concédant à mesure celle qu'il vient de rejeter pour rendre plus sensible une nouvelle impuissance de l'éducation domestique. A suivre ce rythme on comprend que les « imperfections naturelles » de l'enfant exigent un système d'éducation fondé sur la nature, que les parents doivent faire abstraction de leurs opinions sur les choses morales parce que leurs opinions ne peuvent être

qu'incertaines, et de leur personnalité dans les prescriptions ou les sanctions parce que leurs personnalités ne peuvent être qu'imparfaites, mais on comprend ainsi que cette exclusion a pour objet de les mettre eux-mêmes à l'école de la nature en matière pédagogique, et non de livrer l'enfant à la nature sous leurs yeux indifférents.

Passons à la partie positive de la démonstration. Les « réactions naturelles », telles que notre pédagogie les a héritées de Rousseau, sont si peu le tout de la discipline de Spencer, qu'elles appuient, au contraire, dans sa démonstration un raisonnement par analogie. C'est en effet par analogie avec le dressage imposé par les choses aux tout petits enfants, et avec les leçons infligées par la société aux hommes faits, que l'éducation doit organiser son système disciplinaire à l'usage de l'adolescent. Rien n'est plus clair, ni plus ingénieux que cette démonstration par laquelle « l'expérience des résultats » acquiert ses caractères avec une croissante précision : l'expérience pour origine, l'intérêt pour mobile, le libéralisme pratique et positif pour but. — Le petit enfant, nous dit l'auteur, apprend à coordonner ses mouvements par les douleurs que lui causent les chutes et les heurts; c'est l'expérience de la flamme qui lui apprend à ne pas se brûler. Et tout de suite Spencer rapproche ces leçons de la nature des principes de la morale. N'est-ce pas à la somme positive de plaisirs et de douleurs qui suit nos actes que nos actes se jugent? Qu'est-ce qu'une vertu, si ce n'est une source de plaisirs humains, un vice, si ce n'est une source de souffrances humaines? Voilà pour l'origine expérimentale de la morale. — En second lieu, ces leçons sont, non pas ce qu'on appelle des châtiments, mais les « réactions inévitables » des choses contre les « méprises » ou ignorances de l'enfant; elles sont utiles, et cette utilité se retrouve jusque dans la proportion qui les mesure aux transgressions. Voilà pour le caractère utilitaire de la règle des mœurs. — Et voici maintenant pour le libéralisme positif, pour le gouvernement de soi, subordonné à la prévision des événements, but dernier de l'action morale et de l'action pédagogique. Les réactions naturelles viennent sans menace et sans rémission : leur infaillibilité crée dans l'enfant une attention particulière, par laquelle il se dirige sans

transgresser les lois des choses. — Maintenant, en regard de l'enfant plaçons l'homme fait : c'est la seconde pièce de la démonstration, la seconde analogie. Les hommes et les affaires nous imposent la même discipline : l'un doit à sa négligence d'être exclu de sa fonction, un autre paye son inexactitude par son argent, le médecin distrait perd ses malades, le marchand cupide ses pratiques. C'est toujours l'expérience qui est à l'origine de la discipline, c'est toujours l'intérêt qui dicte la règle, et toujours le résultat en est que l'homme réforme sa conduite pour la mettre en harmonie avec le cours des événements et les actes des personnes. Spencer y ajoute un curieux argument, tiré de l'inefficacité du système pénitentiaire qui lie aux fautes ou aux crimes des sanctions artificielles. — Du double examen de l'enfant et de l'homme ne faut-il pas conclure « qu'un système si bienfaisant pendant l'enfance et la maturité, est également bienfaisant pendant la jeunesse? » Et Spencer dit en termes plus caractéristiques pour définir sa doctrine d'éducation : « N'est-il pas évident que la fonction des parents est de veiller, *comme ministres et interprètes de la nature*, à ce que les enfants éprouvent les vraies conséquences de leur conduite, — les réactions naturelles — ne les écartant pas, ne les augmentant pas, ne leur substituant pas des conséquences artificielles. »

Il n'y a qu'à suivre docilement le mouvement de la pensée de notre auteur dans cette démonstration pour comprendre la doctrine des réactions naturelles. Ce n'est pas à la leçon brutale des choses que Spencer veut livrer l'enfant. Et d'abord, si les choses réagissent contre l'enfant de façon à lui donner les leçons qui soient les meilleures par l'infaillibilité et par la mesure, il s'agit là d'une sorte de moyenne dont la vie pratique de l'enfant s'écarte par le fait de ce qu'il y a d'imprévu et de spontané dans l'enfant lui-même. Autrement dit, elles laissent place aux accidents et les parents doivent intervenir à temps toutes les fois que le danger est à prévoir [1]. On croirait donc à tort qu'en vertu du principe des réactions naturelles les parents ne doivent jamais s'interposer entre l'enfant et les choses. Ensuite il n'y a pas que les choses qui réagissent contre l'homme, il y a les hommes

1. Spencer dit plus loin, à propos des conséquences de la doctrine : « On ne laisse pas un enfant jouer avec un rasoir ».

mêmes. Comme le prouve la seconde analogie invoquée par Spencer, c'est par le fait de ses semblables que l'homme adulte subit la réaction qu'appellent son inexactitude ou sa négligence, sa paresse ou son improbité. C'est donc de la société formée autour de l'enfant que l'enfant doit recevoir les leçons qui conviennent à ses défauts. Cette société existe : elle est constituée par les parents et par les camarades ; elle réagit donc au besoin contre l'enfant, mais comme celles de la nature les réactions en doivent être surveillées et corrigées par les parents, et au besoin elles doivent être instituées à l'imitation de celles qui s'appliquent aux actes des hommes dans la société adulte.

Les discussions et exemples qui suivent confirment cette interprétation. Spencer reconnaît en effet que les sanctions artificielles sont, elles aussi, des conséquences de la faute, en ce sens qu'elles ont pour origine la colère que la faute a provoquée. Mais elles sont relatives à une société où dominent encore les passions brutales, et elles enseignent aux enfants à compter plus tard comme hommes faits avec la violence des sentiments les plus répandus. Il faut donc rappeler que la société se transforme elle-même, que l'éducation doit se modifier, et modifier la société. De plus, l'objection ne saurait prévaloir contre cette idée directrice que « la meilleure des disciplines est l'expérience des résultats qui découleraient en dernière analyse de la conduite tenue par les enfants, en l'absence de toute intervention ou de toute opinion de la part des pères ». Ces résultats sont ici les actes des parents ou des camarades qui correspondent à ceux par lesquels les hommes se traitent les uns les autres selon leurs défauts, abstraction faite de tout sentiment violent. Lorsque Spencer veut donner les exemples de ces conséquences « que produit la nature elle-même » sans que les parents « s'instituent les représentants de la nature », il n'est pas douteux que ceux-ci veillent dans la pensée de notre auteur à ce que l'enfant reçoive de la société formée autour de lui des sanctions analogues à celles que nos semblables nous imposent. Ainsi la mère ne ramassera pas les jouets de l'enfant désordonné; ce sera à lui de le faire. Et s'il ne le fait pas, il faudra bien que les jouets soient rassemblés par un autre, mais la mère les refusera lorsque l'enfant les réclamera. Le voilà déçu dans son désir de jouer : il

s'en souviendra, et il aura appris « que dans ce monde le plaisir est le fruit du travail ». Telle est, dit Spencer, la réaction naturelle. Certes elle n'est pas artificielle, mais il serait plus juste de dire qu'elle est imitée de la nature, plus juste de dire qu'elle est imitée de la société [1]. C'est bien l'imitation de la société qui se retrouve à la sanction de l'inexactitude. Dans la vie c'est le train qui est parti, ce sont les meilleures places qui sont prises : donc que l'enfant, s'il est inexact, ne soit pas attendu pour la promenade ! De même s'il perd ou brise les objets, qu'il ressente ou qu'il répare la perte !

Ce système disciplinaire ne va pas sans une grande vigilance de la part des parents, mais il ne va pas non plus sans une grande sympathie, comme le prouve l'énumération des avantages où Spencer se complaît. Le premier avantage est en effet que l'enfant retient le rapport des fautes et des sanctions comme un rapport de cause à effet : le résultat en est acquis pour toujours. L'inverse se produit si les sanctions dérivent de la colère des parents : rien n'empêchera les transgressions lorsque la tutelle familiale prendra fin. En second lieu, ce rapport est le seul qui soit juste, tandis que par la discipline des sanctions artificielles l'enfant, ne percevant aucun lien naturel, a le sentiment de l'injustice. En troisième lieu les affections domestiques n'en sont pas altérées. En édictant des lois et en prononçant des châtiments pour leur transgression, les parents irritent doublement les enfants, et ils s'exaspèrent eux-mêmes à ce régime. Au contraire, l'absence de colère de la part des parents, jointe à ce fait que l'enfant impute ses mécomptes aux mouvements des choses ou aux actes des personnes comme à des causes, et à des causes justes, rend les relations entre parents et enfants « plus douces, plus fécondes en bonnes influences ».

Que l'on considère de près la démonstration du principe des réactions naturelles, les exemples, l'étude des conséquences qu'il doit avoir selon Spencer, et on comprendra que des opinions et des sentiments des parents il ait retenu certaines expressions

1. Dans le développement des conséquences de la doctrine, Spencer emploie bien l'expression : « faire produire aux actes de votre enfant des résultats semblables » à ceux qui les suivent dans la vie adulte (Voir plus loin).

pour leur faire place dans son système de discipline. Il est entendu que cette manifestation n'est suivie ou accompagnée d'aucun de ces actes qui constituent des réactions artificielles et qui traduisent en celles-ci un sentiment violent ou hostile; de plus il est essentiel de remarquer que, pour avoir rang parmi les réactions naturelles, ces sanctions ne peuvent intervenir qu'après les réactions naturelles proprement dites. C'est à celles-ci, parce qu'elles ont institué un régime de confiance, que celles-là doivent leur efficacité, et précisément pour cette raison elles ne jouent leur rôle que dans les cas les plus particuliers ou les plus graves. Avec une très habile dialectique, l'auteur invoque cette sanction du contentement ou du mécontentement, de l'admiration ou de l'indignation, de l'éloge ou du blâme, pour venir à bout de l'objection où le système semblerait désarmé : que faire dans les cas graves, contre le vol, le mensonge, la brutalité ? Et c'est ici du même coup que les exigences de Spencer relatives à la sympathie avec laquelle l'éducateur doit traiter l'enfant apparaissent dans tout leur jour. Il prend quelques exemples qui montrent le secours que le père peut attendre de la manifestation de son mécontentement pourvu qu'il ait su attirer et retenir l'affection de l'enfant. Pour la mère, la simple abstention de caresses peut être une sanction efficace. Une telle discipline est fondée sur la vie de famille, comprise et pratiquée dans un esprit élevé. Car le père qui obtient ce résultat est un ami qui suit pas à pas les travaux de son fils, qui prend part à ses plaisirs, qui mêle les uns et les autres en mainte occasion comme les promenades botaniques. Mais en retour ce régime n'a pu s'établir dans la famille que par le système des réactions naturelles. Spencer compare à nouveau ce système à celui trop employé qui consiste à arrêter le cours des sanctions naturelles pour gronder et pour promettre que l'avenir justifiera les ordres et les défenses. De celui-ci vient l'irritation de l'enfant, sa méfiance; de celui-là, la confiance. Pourquoi cette reprise du sujet, car on nous a déjà vanté les avantages d'un système et les inconvénients de l'autre à ce même point de vue des rapports domestiques? Cette fois, l'auteur ne cite que les « réactions naturelles » proprement dites, parce qu'il veut qu'elles soient en usage « dès l'enfance » ; mais à quelles conditions croit-il qu'elles produiraient

tous leurs effets? Déjà il nous avait paru que cette discipline des réactions naturelles n'allait point sans une intervention des parents tendant à en corriger les excès ou à les organiser de façon à maintenir les caractères de juste causalité et de proportion que l'auteur réclamait. Ici il y a plus : la réaction naturelle est annoncée à l'enfant, l'avertissement bienveillant lui est toujours donné, de telle sorte que s'il passe outre, il acquière, non seulement l'enseignement prévu, ramené d'ailleurs aux proportions nécessaires par la vigilance de ses parents, mais en outre la preuve de leur sagesse et de leur bonté, et enfin le témoignage du souci qu'ils ont de respecter son indépendance, lequel manifeste plus que tout le reste à ses yeux cette sagesse et cette bonté. Donc en reprenant les réactions naturelles, et même les plus brutales, Spencer incline encore son système de discipline dans le sens de la sympathie. Cela posé, il est permis d'espérer que les cas graves seront très rares, par la force même des rapports cordiaux et agréables de la famille, tandis que tout autre système conseille à l'enfant de chercher dans les transgressions des plaisirs qui compensent son ennui; en outre il sera toujours possible dans les cas graves de combiner une sanction naturelle [1] avec cette autre sanction qui est le déplaisir des parents dont l'enfant veut garder l'estime et l'affection. Regardons-y de près : il n'y a pas loin de cette éducation à toute une part de notre discipline telle que Gréard l'exposait dans *l'Esprit de discipline dans l'éducation en France*. La bonté et la tendance libérale sont chez l'un comme chez l'autre étroitement unies. « Les enfants qui sont traités sans bonté, écrit Spencer, ne deviennent pas bons. Les traiter avec sympathie, c'est développer chez eux des sentiments de même nature. Dans le gouvernement domestique, de même que dans le gouvernement politique, le despotisme fait naître une grande partie des crimes qu'il a plus tard à punir; tandis qu'une direction douce et libérale évite les causes de discussion, et en améliorant ainsi les sentiments habituels diminue la tendance aux transgressions de la loi. »

L'exposé des principes est terminé et fait place à l'exposé de quelques maximes qui en découlent et qui sont présentées sous

1. Par exemple, restitution ou paiement d'un objet dérobé.

forme de conseils. Ceux-ci illustrent le libéralisme de la doctrine et la transforment en discipline pour l'éducateur. « N'attendez pas d'un enfant, dit Spencer, un haut degré d'excellence morale », car il repasse par les phases de l'humanité. — Ne lui demandez pas trop : la précocité est aux dépens de la maturité. — « Laissez-le, toutes les fois que vous le pouvez, à la discipline de l'expérience », c'est son bien et le vôtre. Il faut considérer pour une faute « quelle en sera la conséquence normale, et comment cette conséquence peut être rendue plus sensible au transgresseur », à ce prix vous arrêtez la colère en vous, et le mal dans l'enfant. — « Ne cherchez pas cependant à vous conduire en instrument impassible. » Votre chagrin ou votre indignation ne doivent pas remplacer les réactions naturelles, mais ils s'y ajoutent. Exprimez-les « dans la mesure juste où vous les ressentez, et après que vous avez examiné la justesse de vos sentiments ». Aussi corrigez-vous, évitez l'excès de la froideur « pour que votre enfant ne s'accoutume pas à se passer de votre affection ». — Peu d'ordres, mais qu'ils soient irrévocables, prononcés « avec décision et avec suite », calqués sur la constance des lois naturelles, pour que l'enfant respecte « vos lois, à l'égal de celles de la nature ». — Enfin « souvenez-vous que le but de l'éducation que vous faites est de former un être apte à se gouverner lui-même, non un être apte à être gouverné par les autres ». Le système des réactions naturelles, qui produit « la forme libérale du gouvernement paternel », est « approprié à l'état social » de l'Angleterre. Il faut que le citoyen vienne à se conduire lui-même d'après les résultats qu'il prévoit de ses propres actes. Il faut donc en éducation que le gouvernement paternel se retire par degrés pour faire place au gouvernement de soi-même. Il procède avec l'enfance et avec les réactions brutales des choses par des interventions plus pressantes et plus coercitives ; celles-ci « cessent peu à peu en approchant de la maturité ». Nous avons vu combien le système en était plus délicat pendant l'adolescence, la période propre de l'éducation, et Spencer nous rappelle en terminant les difficultés de la tâche. Il faut faire votre éducation d'éducateur : étudier « les moyens de faire produire aux actes de votre enfant des résultats semblables » à ceux qui les suivent dans la vie adulte, analyser les mobiles de l'enfant, abstrac-

tion faite de la gêne qu'ils vous imposent, analyser vos « motifs à vous-mêmes » pour n'obéir qu'à ceux qui sont supérieurs. Le caractère de ces conséquences précise bien le caractère des principes : l'expérience, l'intérêt, le self-government. En résumé, le système des réactions naturelles est une organisation de moyens disciplinaires empruntés soit directement, soit par imitation, aux actes par lesquels hommes et choses répondent, dans l'enfance qui précède l'éducation et dans la maturité qui la suit, à nos vertus et à nos vices. Spencer en attend la formation d'esprits indépendants et, à ce point de vue libéral, il en étend l'influence aux parents eux-mêmes. C'est le système qui convient à un pays libre, mais qui en même temps contribue, pourvu que les autres faits sociaux soient en harmonie avec celui-là, à hâter le progrès général de l'État dans la voie du libéralisme.

Tous ceux qui s'occupent d'éducation ont présente à l'esprit la belle critique que Gréard a faite du système des réactions naturelles dans l'ouvrage que nous citions plus haut. S'il est vrai que Rousseau, en matière de discipline comme en matière d'enseignement, ait institué pour éducatrice la nature, au sens matériel et brutal de ce mot, la critique est juste, à la lettre et dans le détail, car elle rétablit contre les droits de la nature ceux de la famille, de la société, de la raison. Spencer, lui, n'oublie ni la famille, ni la société : elles interviennent pour fixer les expériences qui en sont l'origine, les intérêts qui en sont les mobiles, l'art de se gouverner qui en est le but. La sympathie et la justice qui sont inséparables de leur constitution président au développement de ces expériences et de ces intérêts. Mais de l'indépendance à laquelle cette discipline forme l'enfant, on ne fait pas un principe, on ne la fonde pas en droit, on ne lui cherche aucune justification. Un Anglais ne s'y attarde point : il prouve « sa » liberté en agissant, de même que la société anglaise témoigne de son esprit libéral en mettant au jour, et en pratiquant, aussitôt qu'inscrite dans la constitution, la liberté politique. De plus, la sympathie et la justice sont des faits : en les trouvant dans l'expérience, l'auteur constate qu'ils tendent à accroître la somme des plaisirs humains, il veut donc que l'éducation aide à leur accroissement. Liberté, sympathie, justice, de telles idées ou plutôt de tels faits détournent en un sens les critiques de

Gréard, prises à la lettre ou par le détail, mais elles en laissent subsister l'esprit.

Faut-il critiquer la disproportion qui, dans l'ordre naturel des choses, est entre la faute et la réaction? faut-il exiger que l'éducateur aille au delà de l'acte de l'enfant et que le châtiment soit comme un « avertisseur des dangers » ? Mais Spencer, on l'a vu, rétablit l'équilibre entre l'acte et ses résultats : il veut que l'éducateur fasse l'analyse des mobiles, et prévienne l'enfant des conséquences. — On dit aussi que l'enfant ne comprendra pas toujours l'ordre qui le frappe, et qu'il cherchera la main derrière ce jeu de forces qui ne sera à ses yeux qu'un « artifice ». Mais il faut dire aussi que dans le système de Spencer cette main ne se dissimule pas : la réaction naturelle est un instrument pour elle; le tout est qu'elle sache le manier. — On repousse d'autre part une discipline qui résout toute la morale en habileté, si bien que l'enfant ait pour vertu d'être assez adroit ou assez leste à fuir la réaction. N'oublions pas pourtant que ces réactions sont souvent imitées de l'état social, que l'éducateur veille à ce que l'enfant compte avec elles, comme avec des forces inéluctables, à ce qu'il trempe son énergie à les subir, puis à les éviter. — Je ne sais même s'il faudrait reprendre contre Spencer cette idée, si intéressante, de Gréard, que l'art consiste moins à observer et à punir l'enfant qu'à le deviner et à prévenir en lui l'éclosion des penchants qui « se forment à l'ombre ». Sans doute, « si autour de lui on ajourne la réforme de ses défauts jusqu'à ce que ses défauts éclatent en leurs conséquences c'est sa vie entière peut-être que l'on compromet ». Mais d'abord Spencer n'exige-t-il pas des éducateurs à la fois de la vigilance, de la sympathie, une science de la nature humaine, un art de l'analyse, afin qu'ils sachent saisir au vol les moindres manifestations des penchants et leur appliquer les réactions convenables? Ce n'est donc plus qu'une question de degré ou de moment, donc une question de nuance qui sépare Spencer et son critique : celle de savoir s'il faut prévenir jusqu'à la première manifestation d'un mauvais penchant. Sans résoudre ce problème, d'autant plus délicat qu'il ne porte que sur une nuance, remarquons seulement que Fénelon exige qu'on laisse toute liberté aux enfants précisément pour qu'ils aient l'occa-

sion de manifester leurs penchants; que Mme de Maintenon, invoquant « qu'il est impossible de tuer un monstre bien caché », ne veut entreprendre de les corriger qu'à la condition de « remuer leurs passions avec discrétion »; qu'il y a donc des éducateurs français, de ceux qui ont eu le plus haut souci de la vie intérieure, qui ne désapprouveraient pas Spencer sur ce point.

Mais, disions-nous, la critique de Gréard demeure entière dans son esprit, même contre la forme que donne Spencer au système des réactions naturelles. Le bienveillant avertissement, la savante direction des réactions naturelles remise aux mains habiles de l'éducateur, — l'énergie de l'enfant réagissant à son tour contre ces « réactions », — la répression des penchants à leur première manifestation, — tout cela, pour reprendre la défense qui précède, — tout cela est exempt d'un caractère proprement moral. L'expérience, l'intérêt, le libéralisme de la doctrine, n'excluent sans doute ni la liberté, ni la sympathie, ni la justice, considérées comme des faits humains; mais, en bornant là son horizon, Spencer néglige la force propre de la conscience qui transforme ces mêmes faits pour les fonder en raison, et les élever à l'idéal. Non que nous opposions à un système anglais un système allemand ou français. Mais à la pédagogie qui subordonne la liberté, la sympathie, la justice aux fins du bonheur, de l'intérêt et du plaisir, nous opposons une pédagogie qui se fonde, elle aussi, sur un fait, mais sur un fait d'un autre ordre, sur la puissance de la raison dans l'ordre pratique, puissance génératrice du devoir, de l'aspiration à la vie noble, de l'effacement des intérêts devant les idées morales dont elle exige la réalisation. De ce point de vue, la réaction naturelle est toujours disproportionnée avec la transgression, parce que ce rapport n'est pas un rapport moral. De ce point de vue on peut attendre que l'enfant juge avec sévérité le jeu des forces naturelles puisqu'il ne peut lui opposer aucun idéal. — De ce point de vue, il est vrai, profondément, que l'homme, apprenant à poursuivre son intérêt ne satisfera pas ce besoin « de se rendre à lui-même ses comptes, de liquider son passé, de se créer le droit d'en anéantir le souvenir ». De ce point de vue enfin il est vrai, profondément vrai, que l'enfant n'aura subi qu'une discipline extérieure. — Bien plus, cette discipline elle-même ne sera-t-elle pas impuissante,

si l'enfant n'a pas une conscience déjà, et déjà de l'affection pour la personne qui tient la chaîne des conséquences, d'un mot le respect d'une loi autre que la loi naturelle ? On n'apprend pas à se gouverner par la seule « expérience des résultats », et comme du dehors : il y faut du courage, le parti pris de profiter de l'expérience et de donner toute valeur pour la vie adulte à cette sympathie et à cette justice qui sont dans l'éducateur plus que dans les choses : tout cela, n'est-ce pas la conscience? Que suppose d'autre part l'affection de l'enfant pour la personne qui tient la chaîne des conséquences? On ne s'attache pas à qui on doit « le respect dû aux lois naturelles » ; pour que la personne inspire respect et affection, il faut qu'elle représente une loi d'un autre ordre. — Sans la conscience enfin et sans le respect de la loi morale, comment un progrès général sortirait-il de « l'expérience des résultats » ? — Si les faits sociaux sont solidaires, si un groupe de faits ne peut progresser sans les autres, d'où les vertus viendront-elles dans le gouvernement de la famille et dans le régime de l'éducation, si ce n'est du milieu auquel parents et éducateurs appartiennent, c'est-à-dire du milieu social? Et pourtant, c'est pour faire progresser ces vertus dans le corps social que l'éducation est instituée? D'où l'éducation prendra-t-elle « l'avance » sur la société, tout appui autre que l'expérience lui étant retiré? C'est un cercle d'où la morale utilitaire et la pédagogie empirique ne peuvent sortir. Ne serait-ce pas qu'au lieu de se gouverner par les résultats, la grande affaire est de les gouverner selon un idéal ; qu'au-dessus ou au delà de cette liberté de l'homme qui se gouverne selon l'expérience, il est une domination ou une maîtrise de soi indépendante de cette expérience elle-même, ayant toute valeur par soi ; que de cette sympathie et de cette justice, enfin, il est une conception supérieure que la raison d'abord, la volonté ensuite, imposent à la réalité? — En un mot, la discipline des réactions naturelles oublie cette base de la vie morale qui est la vie intérieure, et sans laquelle elle ne produirait même pas les résultats matériels qui font son unique et suprême intérêt.

H. Gazin,
Inspecteur d'Académie.

Un Romantique suédois.

Almqwist.

Je ne sais pas s'il a eu du génie. Il appartient à la catégorie des écrivains que je classerais volontiers dans un cercle du monde spirituel analogue à ces limbes où Dante reconnut des gens de beaucoup de valeur, *gente di molto valore*, qui y étaient en suspens, *eran sospesi*. Leurs mérites ne leur avaient point suffi parce qu'ils n'avaient pas reçu du baptême la grâce suprême et définitive; et leur seule peine était de vivre dans le désir sans espérance. Je les vois en littérature rôder à une petite distance, mais infranchissable, du foyer resplendissant où se tiennent les maîtres. Retardataires ou précurseurs, leur visage n'est éclairé que d'un côté. Ce sont, si vous voulez, des demi-génies. Ce qu'ils ont d'hybride attire souvent les raffinés las d'une perfection qui, en satisfaisant nos rêves, nous en marque les limites. Chez nous leur œuvre demeure la propriété presque exclusive de petites élites qui en recueillent les pressentiments ou les suggestions comme des oracles. Mais dans un pays dont la littérature est moins riche que la nôtre et dont l'esprit national s'accommode plus aisément de l'hétéroclite et de l'inachevé, ils peuvent avoir d'éclatantes fortunes. En 1893, le centenaire d'Almqwist ne fut guère célébré que par des Allemands et des Finlandais. La Suède l'avait un peu oublié. Des critiques enthousiastes, et surtout un article d'Ellen Key, lui rouvrirent les portes de son pays et les cœurs suédois. Depuis, on n'a plus cessé de le lire, de le commenter, de l'admirer. On le traite comme un auteur classique. On l'égale aux plus grands représentants du génie national. Son *Livre de la Rose*, où il a réuni ses romans, ses

contes, ses vers, ses traités religieux et esthétiques, est devenu, aux yeux de la Suède, le *Décaméron* de sa Renaissance littéraire. Son image se dresse au carrefour des routes qu'a foulées, depuis un siècle, l'imagination suédoise. Des paroles tombées de sa bouche bruissent à l'origine de toutes les réformes sociales. Il me semble trop particulier et trop incomplet pour que jamais son œuvre puisse s'acclimater en France; mais sa figure mérite d'être connue. Il nous aide à comprendre la Suède. Il est le seul des romantiques suédois qui survive; et son histoire est un des plus beaux cas de romantisme aigu que le XIXe siècle ait enregistré.

*
* *

Il naquit en 1793. Sa mère était la fille aînée du Bibliothécaire Royal Gierwell. Elle avait grandi dans une vieille maison suédoise où les Lettres étaient tenues en grand honneur et où la poésie de Gessner mettait sur un fond piétiste des lumières d'idylle. Gierwell craignait Dieu, luttait pieusement contre la gourmandise, y succombait par amour conjugal, et rimait pour sa femme de petits vers français. Il avait élevé dans son jardin un autel à l'amitié, et il avait suspendu au mur de son cabinet la gravure du tombeau de Jean-Jacques sous les saules d'Ermenonville. Sa femme lisait couramment Virgile et n'en soignait pas plus mal son pot-au-feu. Leur fille cadette connaissait à merveille les littératures française, anglaise et allemande; et elle fut plus tard un écrivain assez distingué. Quant à l'aînée, la mère d'Almqwist, elle était exquise avec une petite flamme d'étrange fantaisie qui inquiétait parfois son bonhomme de père. Il note dans son journal « qu'elle a monté en dansant, sur ses bas, l'escalier qui venait d'être lavé, et qu'elle en est malade ». Et il s'écrie : « A vingt ans, est-ce possible? » Ce qui semble plus impossible, c'est qu'elle se soit éprise d'Almqwist, esprit sec, tranchant et processif. On nous dit que ce jeune commissaire de marine lui apportait des bouquets de narcisses et de tulipes qu'il déposait sur le bord de sa fenêtre, quand elle n'était pas là. Les illusions qu'elle y respirait s'évaporèrent dès le lendemain du mariage. Elle subit pendant douze années l'âpre désenchantement, puis elle mourut. On l'ensevelit dans une robe

de mousseline blanche qu'elle-même avait choisie. Sa sœur lui avait envoyé une coiffe qu'on lui attacha avec un large ruban de satin blanc; et l'on y épingla une rose. Elle était couchée de côté de façon qu'elle parût dormir dans son cercueil comme dans un lit. Son fils était là, déjà rêveur, les yeux fixés sur les traits maternels et sur la rose.

Il avait senti jusqu'à la souffrance le perpétuel désaccord de ses parents. Il ne les condamnait ni l'un ni l'autre. Sa mère resta pour lui l'amie de la nature et de la solitude qui chemine dans les forêts silencieuses; son père, l'homme infatigable et malheureux qui poursuit sans cesse les réalités terrestres. « Mais, s'écriera-t-il plus tard par la bouche d'un de ses personnages, c'est un triste sort d'être né de deux natures si différentes et que l'amour n'a pas fondues! Dieu éternel, le travail intérieur, les prières, les études, les expériences, ont beau faire : le tempérament ne change pas. Les contrastes que je porte en moi sont aussi profonds que les différences de mes parents. » Il n'essaya point de réagir. L'idée de cette hérédité fatale flattait dangereusement son imagination et justifiait à ses yeux son manque d'énergie. Ce fut un impulsif à qui ses égarements n'inspirèrent que des retours mélancoliques sur son triste héritage.

L'époque favorisait, en les colorant de poésie, toutes les défaillances et toutes les trahisons de la volonté. Jamais théories littéraires et philosophiques n'avaient encore revêtu d'apparences plus séduisantes l'anarchie de nos instincts. Au moment où Almqwist sortait de l'adolescence et achevait ses études à Upsal, les Romantiques allemands pénétraient en Suède, rassemblaient autour d'eux les disciples de Jean-Jacques et les conduisaient à l'assaut des derniers bastions du rationalisme. En philosophie, Schelling établissait la prééminence de l'intuition et ouvrait une école mystique « où personne n'était soumis à aucune doctrine, mais où chacun obéissait à l'esprit et le révélait selon sa manière. » Pour Schleiermacher, la religion n'avait pas de pires ennemis que les hommes raisonnables et pratiques. L'idéalisme magique de Novalis dispensait le génie de marcher sur la terre. On vivait au milieu d'un monde de symboles qui proclamaient l'infaillibilité du sentiment et la bonté divine de la nature.

Ses examens passés, après quelques années d'obscure bureau-

cratie à la chancellerie du Département Ecclésiastique, incapable de s'assujettir à des fonctions régulières, mais affamé de vertu et persuadé qu'on ne trouvait la véritable innocence que chez les paysans, Almqwist commença par épouser une petite paysanne « simple rose dans un bois sombre »; puis, accompagné de deux amis, deux frères en romantisme, il quitta Stockholm, loua une ferme au fond du Vermland, s'habilla en coupeur de bois, et, ceint d'un tablier de peau, se prépara doucement à jouir des délices d'une existence arcadienne. Les premiers mois furent un ravissement. On n'avait de voisins que des fermiers et des forgerons. Tous les vices de la civilisation, toutes les tares de la société demeuraient à plus de trois lieues. L'amour flambait comme un feu clair, frais, pur et bon. La jeune femme, la seule de la troupe qui ne jouât pas un rôle, était une servante accomplie; et, le soir, dans leur petite pièce paysanne, elle offrait à son mari le spectacle idyllique d'une fileuse au rouet.

Mais nos trois bûcherons laissaient chômer leur coignée. Almqwist « donnait du temps à son âme ». Il lisait; il écrivait; il songeait. Ce fut sans doute dans cette solitude forestière qu'il conçut son *Livre de la Rose*, et ce château perdu au milieu des bois dont les hôtes se réunissent à la tombée du soir pour entendre des histoires douces, tristes ou terrifiantes. Le conteur ou la conteuse s'assied sur un coussin de velours bleu, et le monde entier revit entre les murs de ce château solitaire. Mais pendant qu'il l'édifiait, la petite ferme se délabrait. La misère et les déceptions en chassèrent les habitants. On revint à Stockholm où d'abord, comme Jean-Jacques, il gagna sa vie à copier de la musique. L'aventure eut un funèbre épilogue. Almqwist y avait amené la bonne de son enfant, une paysanne que son ami Hazélius, entêté de la même chimère que lui, voulut épouser. La famille de Hazélius s'y opposa; et les deux jeunes gens se noyèrent. Il faut plaindre cette pauvre fille du Vermland arrachée de sa haie sauvage par ces cruels abstracteurs. Quant à Madame Almqwist, elle perdit beaucoup au changement de décor. Son mari reconnut bientôt que le cadre de Stockholm ne convenait point à son charme rustique, et qu'ils ne pourraient vivre ensemble la vie harmonieuse, où s'unissent indissolublement le ciel et la terre, « la vie de la Rose. » Les traits de la jolie

fileuse au rouet se durcirent; la poésie se retira d'elle; il n'y eut plus dans la pénombre qu'une brave femme épaisse et fort triste.

C'était en 1826. Un comité composé des plus grands hommes de la Suède, Tegner, Wallin, Geiger, Berzélius, discutait alors sur les réformes de l'enseignement. On se demandait si les langues anciennes ne devraient point céder le pas aux langues modernes. La création d'un collège d'essai fut décidée; et, deux ans plus tard, Almqwist en était nommé le Directeur. La société n'agissait point en marâtre à son égard. On dit qu'il déploya des qualités admirables de professeur; et je le crois sans peine. Son imagination souple et vive, sa curiosité universelle, son tour d'esprit mystique, son art de conter ne pouvaient manquer d'enthousiasmer la jeunesse. Le romantisme possédait une force incomparable de vie extérieure, et toutes les conceptions, même d'un sang pauvre, qui le traversaient, en recevaient un éclat chaud. Ellen Key nous cite un trait qui n'a rien à faire avec l'enseignement d'Almqwist, mais qui, si je ne me trompe, nous permet de nous le représenter au milieu de ses élèves. Un jeune homme assistait au mariage d'un de ses camarades qui épousait une vieille femme riche, quand il vit Almqwist se diriger vers lui. Il avait cette allure légère et glissante, ces mouvements d'ombre muets et rapides qui lui étaient si caractéristiques. Son long corps maigre paraissait plus mince encore sous la robe de pasteur, et dans son visage d'une pâleur crayeuse, encadré de cheveux noirs bouclés, ses yeux brillaient avec un scintillement de jaune brun et de gris vert, dont peu de gens pouvaient soutenir l'attrait magnétique. Le jeune homme se sentit transpercé par ce regard merveilleux. Almqwist lui avait pris les mains et les lui pressait cordialement en le félicitant à voix basse. « Mais ce n'est pas moi le marié, murmura le jeune homme. — C'est bien pour cela que je te félicite, répondit Almqwist. Tu as vu maintenant comment on ne doit pas se marier. Ne l'oublie jamais. »

La période de sa vie consacrée à l'enseignement fut la plus heureuse et la plus féconde. Il publiait des livres de classe qui lui rapportaient de l'argent, et ses histoires de la *Rose*, parues sans nom d'auteur, se répandaient dans le public. Mais les choses se gâtèrent. Son goût des voyages l'avait criblé de dettes; on se plaignait de son administration. L'Université de Lund, qui dis-

posait d'une chaire de littérature, lui préféra un rival dont les connaissances étaient moins superficielles. Ses idées pédagogiques avaient parfois de quoi surprendre et même effarer les gens qui n'avaient point vécu dans son château romanesque. Ne rêvait-il pas d'une école où les élèves passeraient par les mêmes avatars que le monde moderne? Pendant trois ans, on les nourrirait de grec, et l'on ferait d'eux d'excellents païens. Durant trois autres années, on les nourrirait d'hébreu, et l'on ferait d'eux d'excellents Juifs. Les trois dernières années seraient employées à les christianiser, et ils deviendraient d'excellents chrétiens. Ses nouvelles audacieuses *Amorina* et *Det gär an* soulevèrent l'opinion. Une étude dramatique, qui attentait à la majesté de Saint Paul, acheva d'exaspérer l'autorité ecclésiastique dont il dépendait en sa qualité de pasteur. Il démissionna et comparut devant le chapitre d'Upsal où il se défendit avec une souplesse regrettable. En fin de compte, on lui fit confesser et jurer ce qu'on voulut. Puis il prit le large, et nous le retrouvons en 1840 à Paris, devant les tours de Notre-Dame.

S'il avait commencé par vivre dans la familiarité de Schiller, de Gœthe, de Novalis, de Tieck et des romanciers allemands, il n'avait pas tardé à entrer en commerce avec les Romantiques français. Notre romantisme, « ce squelette richement habillé, » suivant son expression, le hantait plus qu'il ne l'avouait lui-même. Je souhaiterais qu'un critique suédois entreprît de débrouiller le compte exact de ce qu'il nous doit. Je ne serais point étonné qu'on découvrît un jour qu'il a pillé Diderot. L'influence de Victor Hugo sur lui est évidente; celle de George Sand, incontestable. Mais, quand ses contemporains l'accusaient d'imiter l'auteur d'*Indiana*, il les assurait de son mépris pour cette femme sensuelle. Il est toujours prêt à nier ses dettes; et, en ce qui touche la France, il se montre d'une hypocrisie dont je serais tenté de lui être reconnaissant, car il y pousse et y grossit jusqu'à la caricature la mauvaise foi que nous avons le privilège d'exciter chez les protestants étrangers et surtout chez les Scandinaves.

Dans un article intitulé *Le vrai Quasimodo*, qu'il envoyait à un journal suédois, Almqwist nous décrit ses premières impressions de Paris, d'abord sa surprise de ne pas voir une seule tour puissante, une seule aiguille gothique se dresser au-dessus de

l'énorme ville. On dirait que Paris n'a pas d'église. « Et le voyageur du Nord se rappelle avec horreur qu'il se trouve dans une cité et dans un peuple sans religion. » Admirez l'horreur de ce voyageur du Nord qui vient de mentir à sa conscience devant le chapitre d'Upsal, qui n'a gardé aucune croyance positive, et qui, tout confit qu'il soit en incrédulité, acceptera quelques années plus tard d'être nommé, sous la protection d'un évêque, pasteur de régiment! Cependant il découvre Notre-Dame. Ce « Quasimodo des Églises » lui paraît surgir des entrailles de la terre avec quelque chose de sublime et d'infernal. Il erre dans les ruelles tortueuses qui l'avoisinent; il s'émeut au souvenir d'Esmeralda. Où son émotion l'a-t-elle conduit? Je l'ignore. Mais voici son jugement sur les Parisiennes : « On ne saurait dire s'il existe en Europe un être plus dégradé que la femme de Paris... Il est facile de rire d'une grisette et de la mépriser; faisons ce qui est plus difficile : pleurons un moment! »

Le bon apôtre au ton doux et à l'air cafard! Et songez qu'ils sont là-bas, dans le pays d'où venait Almqwist, des centaines et des centaines qui, sous une forme ou sous une autre, et moins les larmes, ont exprimé la même opinion. Hier encore, je relevais dans le livre d'un des Suédois les plus affranchis de tout préjugé national que l'intelligence de la femme française se développait au couvent comme le pied de la Chinoise. C'est une poupée, disait-il, qui cache sous une dorure très mince une ignorance inouïe *et un esprit impur*. Elle ne connaît ni sa tâche ni ses devoirs. On va répétant que c'est la faute de nos romanciers si les étrangers se forment de nos femmes cette idée misérable. Mais, quand on se mêle de juger un peuple d'après ses romans, encore faut-il choisir ceux qui, de l'avis même de ce peuple, ont le moins déformé son caractère et ses mœurs. Il ne me viendrait jamais à l'esprit d'invoquer contre la société et contre les femmes de Stockholm les grossières outrances de Strindberg. La chasteté du roman suédois n'atteste pas plus la pureté suédoise que les licences du nôtre notre immoralité. Elle prouve simplement que les écrivains du Nord laissent dans l'ombre le côté physiologique de la vie et tout un groupe de passions et de misères dont je ne dis pas qu'il soit bon de les étaler, mais dont l'oubli conventionnel et systématique affaiblit souvent la vérité de leur

art. Elle prouve aussi leur impuissance à concevoir esthétiquement la volupté, car, lorsqu'ils veulent imiter les peintures que nous en faisons, ils tombent facilement dans un cynisme où nous ne ramasserons pas de quoi salir leurs foyers.

Nos romanciers sont moins coupables qu'on ne le suppose. Ni Almqwist, ni ses successeurs n'en appellent à leur témoignage. Ils se rapportent à ce qu'ils ont vu et touché. Mais leur sentiment part de plus loin que leur superficielle et incomplète observation. Il vient de leurs ancêtres pour qui la femme des pays latins et catholiques n'était qu'une fille de Babylone. Il vient encore de leurs mères, de leurs sœurs, de leurs fiancées, de leurs filles qui n'ont jamais pardonné à la Française sa réputatiou de grâce et d'esprit. Un jour que je visitais en Suède un collège de filles, la directrice me dit avant d'entrer dans les classes : « Vous ne trouverez pas nos élèves très élégantes! » Je m'arrêtai un instant, surpris de la pointe fielleuse qui perçait sous le miel de sa parole. En effet, qu'est-ce qu'un Français peut bien demander à une femme, hormis l'élégance des manières et la coupe distinguée de la robe? Un autre jour, une étudiante d'Upsal lâcha devant moi qu'elle aimerait mieux mourir que d'être Française. Le révérend Almqwist lui eût donné sa bénédiction.

De retour en Suède, il mit sa plume au service du journal radical dirigé par Hierta, un des hommes qui ont le plus contribué à moderniser son pays. Excellent journaliste, comme il avait été excellent professeur, correcteur d'épreuves, copiste de musique, « il se tuait à la besogne, écrit Ellen Key, et l'Académie suédoise n'en prenait aucun souci ». Les Académies ne se soucient jamais des gens qui se tuent à la besogne. D'ailleurs l'Académie suédoise ne se doutait pas encore que cinquante ans plus tard Almqwist aurait du génie. Mais l'Église d'État, « un monstre, disait-il, comme toutes ses pareilles, puisqu'elles ont introduit l'hérésie dans le monde », l'Église d'État fut plus pitoyable que l'Académie, et, sur ses sollicitations, elle le nomma pasteur de régiment aux appointements annuels de cent soixante-dix rixdhalers.

Il s'était lié avec un certain Von Scheven, ancien colonel de cavalerie, ancien ami de son père, qui donnait à l'usure tout le temps qu'il ne consacrait pas à la méditation des rêveries de

Svedenborg. Ce vieillard glabre aux cheveux hérissés semblait sortir d'un conte d'Hoffmann. Il avait soixante-dix-sept ans et vivait séparé de sa femme dans la même maison qu'une figurante de théâtre, dont il était furieusement épris et jaloux. Son domestique, un prisonnier libéré, ne le brossait jamais et ne balayait jamais sa chambre. Un vieux clavecin y dormait sous la poussière, et les araignées ourdissaient tranquillement leurs toiles dans les livres reliés en cuir de sa bibliothèque. Mais sur sa table les ouvrages en latin de Svedenborg restaient ouverts, et spécialement le traité *De conjugio in cœlo*, où il comparait amèrement les mariages de ce bas monde et les unions des esprits célestes. Almqwist, toujours tracassé par des besoins d'argent, se faufila dans les louches affaires de ce vieillard. L'esprit de lucre paternel renaissait en lui, mais dépouillé de tout scrupule. Les sommes que Von Scheven lui prêtait à quatorze pour cent, ce démocrate mystique les prêtait à vingt pour cent aux pauvres protes qui imprimaient ses romans et ses vers. Ce fut là son plus grand crime. Il en commit au moins un autre, lorsque, spéculant sur les yeux fatigués du vieillard, il signa des reçus du faux nom d'*Almgrenn*; et il en commit peut-être un troisième, puisque Von Scheven l'accusa formellement d'avoir essayé de l'empoisonner avec de l'arsenic. L'histoire n'a pas été éclaircie; mais Almqwist a contre lui l'opinion de ses meilleurs amis qui le crurent coupable, sa fuite éperdue, et le silence qu'il a gardé jusqu'à sa mort.

Il abandonna femme et enfants, et se sauva d'une traite à Helsingborg. L'ordre d'arrestation courait après lui. Un de ses amis, qui était à la veille de se marier, consentit à le recevoir dans son appartement en réparation. Il l'y laissa seul un instant, et, rentrant tout à coup, il le trouva blême et suant la peur derrière un poêle démoli. Je le vois tel qu'une impressionnante gravure m'a imposé ses traits : le visage maigre, les yeux éclatants et fixes, le nez très long tombant sur une bouche sinueuse et sans lèvres, un air d'illuminé sinistre. Le lendemain, un petit bateau danois emportait à Elseneur cet homme de cinquante-huit ans, convaincu de faux, accusé d'empoisonnement, en qui la Suède devait honorer un jour un de ses grands écrivains, et dont Runeberg disait : « Quand Notre-Seigneur veut jouer un de ses beaux airs, il ne s'inquiète pas de savoir si le violon est fêlé ».

Les journaux arrivés de Stockholm l'empêchèrent de séjourner à Copenhague. Il passa à Kiel, de Kiel à Londres, de Londres en Amérique. On ignore comment il y vécut. Dans les lettres qu'il écrivit à sa famille, il ne parle pas plus de ce qu'il fait qu'il ne tente de se disculper. On dit qu'il nota des mélodies indiennes du Niagara.

Quatorze ans plus tard, en 1865, un très vieux professeur nommé Westerman s'installait à Brême. Il fréquentait assidûment une librairie où il achetait des livres qu'il payait comptant. Le libraire lui eût peut-être fait crédit, tant il était attiré et charmé par la conversation de cet inconnu à qui les ouvrages de Renan causaient un extrême plaisir. Puis un jour le professeur Westerman ne revint pas à la librairie. Il se mourait à l'hôpital. La jeune femme du médecin, qui visitait elle aussi les malades, s'arrêta devant ce vieillard dont les mains étreignaient l'*Odyssée*, Elle avait apporté quelques roses, et comme elle s'aperçut que la vue de ces fleurs mettait aux yeux de l'agonisant l'éclat d'une indicible émotion, elle voulut qu'on les attachât sur sa bière. Ces roses permirent d'identifier le cercueil, inhumé dans la fosse commune, lorsqu'une dame suédoise se présenta le lendemain ou le surlendemain de l'enterrement, et dit : « Je suis la fille du professeur Westerman, de M. Almqwist. »

*
* *

Son œuvre est une orgie de romantisme. Toutes les théories internationales de la première partie du siècle s'y bousculent en état d'ébriété. Les unes ont déjà des teintes cadavériques, et les boissons ardentes dont il les abreuve suffisent à peine à les galvaniser. Les autres, mal équilibrées mais bien vivantes, nous regardent avec des yeux qui leur sortent de la tête. Il y en a que l'ivresse du Nord stupéfie, d'autres qu'elle soulève comme sur des ailes d'oiseaux nocturnes. Mais parfois de cette salle surchauffée, où les chimères se heurtent et s'éclaboussent de sang, une fenêtre s'ouvre et le blanc salut du clair de lune entre, embaumé des senteurs de la terre et tout vibrant de la musique des anges. Venez prendre le frais : le parc est beau ; c'est le grand parc suédois qui va jusqu'à la Mer de Glace. La pauvreté y

habite, et Dieu avec elle. Oubliez les saturnales romantiques dont la rumeur expire en deçà du premier rideau des sombres pins. Faites crédit à votre guide. Il sait où les sources chantent. Tout cet immense pays est son foyer. Vous croiserez de belles filles saines et vraies. Vous pénétrerez dans des chaumines où des lueurs mystiques se posent sur les grossiers ustensiles de ménage. Des voix pures montent de la prairie. Vous surprendrez çà et là, dans un coin d'ombre, le bruit d'un juste sanglot. Mais défiez-vous tout de même : son imagination est plus remplie de Trolls que la forêt suédoise ; et les oies sauvages traversent le ciel du Nord moins nombreuses que les symboles dont sa pensée est obscurcie.

*
* *

Il y a d'abord dans Almqwist un imitateur ou un émulateur des romanciers germaniques, des Tieck, des Auguste Lafontaine, des Clément Brentano, et aussi des romanciers français de Victor Hugo à Eugène Sue, sans compter l'Anglaise Anne Radcliffe. Le *Livre de la Rose* ressemble aux vieux châteaux de la Suède où l'Allemagne et la France et d'autres nations encore peuvent reconnaître leur bien. Cependant il s'est toujours abstenu d'emprunter ses sujets au Moyen Age. Le roman historique ne l'a guère attiré, soit qu'il fût trop préoccupé des questions modernes, ou que, tout à sa fantaisie, il ait répugné au petit effort de documentation que ce genre sollicite. Il n'était pas loin de partager l'idée de Frédéric Schlegel que le labeur et l'utilité sont les anges de mort qui nous interdisent l'entrée du Paradis. L'histoire le gêne. On dirait même qu'elle l'exaspère, car il n'est jamais plus fou que lorsqu'il rencontre un événement historique comme le meurtre de Gustave III ou le règne de Louis-Philippe. Il sort de la vraisemblance la plus élémentaire en faisant claquer les portes. Il imaginera dans l'entourage de Gustave III un enfant de la nature, « au delà du bien et du mal », une petite bête humaine extraordinairement gracieuse et charmante, une espèce d'hermaphrodite qui porte tout le printemps dans ses yeux. C'est *Tintomara*. Il aiguisera contre Louis-Philippe le poignard d'une jeune fille qui est la fille d'un Français et d'une demi-sœur d'Abd-el-Kader !

Mais ni les romans lugubres de Tieck ou d'Arnim, ni *Gaspard et Annette* de Brentano, ni *Bug Jargal*, ni les *Mystères de Paris* n'accumulent plus d'horreurs que certaines pages du *Livre de la Rose*. Il déploie dans l'agencement des crimes une effrayante ingéniosité. Une jeune paysanne, dont la maîtresse a été empoisonnée, est arrêtée un soir par l'empoisonneur et couchée par lui sur un gros tronc d'arbre que la scie attend dans la scierie déserte. Si elle ne lui jure pas que devant le tribunal elle dénoncera son maître, il va mettre la scie en mouvement; et, comme elle résiste, il le fait pour l'épouvanter. A ce moment, la machine le happe et le précipite dans les remous de la rivière; et l'arbre, où il a lié la jeune fille, est entraîné vers la guillotine. On ferme instinctivement les yeux. Il sait créer autour de ses personnages une atmosphère angoissante de soupçons et de terreur. L'auteur du crime est peut-être là devant nous. Les questions deviennent plus pressantes; ses réponses, plus étranges. Son attitude et ses yeux demeurent impénétrables. L'aveu apparaît et disparaît au bord de ses lèvres. Tour à tour nous souhaitons et nous tremblons qu'il en tombe. Si le jeu continuait, nous crierions. On ne soutient pas longtemps cet intérêt frénétique. D'ailleurs Almqwist ne se possède jamais longtemps, et notre curiosité, du premier coup tendue, ne tarde pas à s'amollir entre ses mains fiévreuses.

Et puis le malheur, c'est que nous entrevoyons souvent, derrière ces conspirations d'atrocités, le visage exsangue et puéril de la thèse. Par une inconséquence que je ne me charge pas plus d'expliquer qu'on ne parvient à concilier chez les Jansénistes l'éducation rigoureuse de la volonté et le dogme de la prédestination, les Romantiques, en face du Progrès qu'ils exaltaient, dressaient l'image opprimante de la Fatalité. Almqwist s'attaquait à la liberté humaine. « Je mets, disait-il, une pointe d'épée aiguisée sur le nerf le plus sensible de l'humanité. » Dans une de ses œuvres de jeunesse, — mais quelle est l'œuvre où il n'a pas été jeune? — dans *Amorina* il nous présente quatre personnages, quatre victimes d'une hérédité morbide. Les jumeaux Wilhelm et Rudman, descendants de songes creux et de fous, aiment la même jeune fille, Amorina, dont on nous apprendra plus tard qu'elle est leur demi-sœur. Wilhelm,

persuadé qu'elle l'a trompé, se tue pour prévenir les furies de la famille dont il entend déjà le halètement rauque. Amorina chavire dans une folie douce et fantastique; et la démence s'abat sur Rudman, dévoré de remords. Le quatrième personnage, Johannès, est un cousin d'Amorina. Son père, chasseur enragé, voulant faire de son fils un chasseur comme lui, a forcé sa femme de boire du sang chaud et d'assister à des tueries de bêtes. Aussi, Johannès, dominé par la passion du meurtre et incapable de se réfréner, mord et tue ceux qui l'entourent. Le condamnerez-vous? Il n'est pas même méchant! Détournons-nous de ces enfantillages de barbare. Je ne me dissimule pourtant pas la part d'originalité qu'ils renferment. On peut dire qu'Almqwist inaugurait en littérature l'étude des maladies de la volonté comme Hoffmann celle du magnétisme et de l'hypnose; et l'on ajoutera que ses invraisemblances, comme le merveilleux d'Hoffmann, se rachètent assez souvent par le sentiment poétique et par le trait d'observation juste. Des oripeaux usés, décolorés, rongés de vermine, mais qui restent accrochés à quelques clous d'or : tel est l'effet que nous produit son Guignol pathologique.

Victimes de la fatalité que nous apportons en naissant, comment se fait-il que la société soit responsable de nos erreurs et de nos crimes? Mais ne nous embarrassons pas de ces illogismes romantiques! Jean-Jacques l'a dit, et Almqwist le prouve. Du moins il essaie de le prouver. Les tribunaux et les prisons sont évidemment les plus grands obstacles à l'innocence et à la vertu que la malice des hommes ait jamais élevés. Le magistrat nous démoralise et le geôlier nous déprave. Quand on réfléchit à ces institutions d'origine païenne ou démoniaque, on n'a plus qu'une envie, celle de quitter notre abominable civilisation et d'aller « sacrifier des roses au Seigneur » sur les autels de la nature.

S'il n'avait aucun sens de l'histoire, Almqwist adorait la géographie, ou plutôt les cartes du monde dont, à la façon des anciens géographes il faisait les cadres mobiles de sa fantaisie. J'ai rencontré dans son univers des figures de Japonaises qui me permettent de supposer qu'il avait lu les voyages de son compatriote Thunberg et qu'il avait deviné, à travers l'espace, le charme énigmatique de leurs yeux retroussés et de leur éternel sourire. Un autre jour, il transportait ses lecteurs à Java ou à

Sumatra et leur racontait l'histoire d'une petite Indienne, Parjumouf, dont le courage réconciliait deux tribus en guerre. Quel doux pays que ce pays de sauvages! C'est là qu'on a bien compris toute la poésie de l'hyménée! « Lorsque deux jeunes gens s'aiment, ils gravissent la colline en fleurs consacrée au Dieu, et s'y agenouillent. Le père leur impose les mains sur la tête et leur demande s'ils se sont jamais embrassés. Ils jurent que non. Le père prend alors la sainte fleur nommée *Imba* et la leur passe doucement sur les lèvres. Puis, unis dans son embrassement, ils échangent les premiers baisers. » Cette vision paradisiaque me rappelle les « idées sublimes » de Saint-Lambert aux petits soupers de Mlle Quinault. « Nos législateurs ont manqué leur coup!... Pourquoi ne conduit-on pas les mariés... (Ici, lacune dans le manuscrit de Mme d'Épinay; mais ce devait être sur une colline de fleurs...) Les parfums les plus délicieux fumeraient autour d'eux... Des hymnes voluptueux et nobles seraient chantés en l'honneur des Dieux!... » Je saute quelques vivacités lyriques de Saint-Lambert, et je n'ose citer le *Supplément au Voyage de Bougainville* qu'Almqwist devait juger infâme, tout en exaltant comme Diderot l'innocence de la nature. Seulement, cette nature qui, pour nos philosophes du XVIIIe siècle, est le triomphe ingénu de la sensualité, se pare aux yeux du Suédois d'une grâce puritaine tout à fait extraordinaire. *Ils ont juré que non!* Plus loin, Parjumouf se contemple dans une source, non par coquetterie, mais par vertu, car l'autel du Dieu est proche, et sur ce miroir enchanté les mauvaises pensées de l'âme se reflètent en laideur dans les traits du visage. Je regrette qu'elle n'y voie pas la figure de son amant. Je n'aurais pas été fâché de découvrir la source magique et platonicienne de l'Astrée chez les vertueux Indiens des possessions hollandaises, et j'aurais pu ajouter d'Urfé à ce long cortège d'Immortels qu'Ellen Key semble inviter aux funérailles de son héros.

En tout cas, j'y demande une place pour Alfred de Vigny. Almqwist devait savoir le *Moïse* par cœur lorsqu'il écrivit *La nuit du Poète*. Le Poète, cet élu de Dieu, parle ainsi : « J'entendais le tonnerre gronder dans les nuages;... je souriais et je disais : L'éclair est beau. La pluie tomba diluvienne... Je ne fus point mouillé. Les tempêtes passaient sur les prairies et les

forêts; les bêtes s'enfuirent; les hommes furent glacés jusqu'aux moelles. Ma main était chaude et je peignais. Je vis croître les bourgeons et se sécher les fleurs. Je peignais. Je vis les enfants grandir, devenir des jeunes filles et des jeunes gens. Les jeunes filles s'épanouirent en femmes; les jeunes gens, hommes à leur tour, parlèrent d'une voix sage et dure, et vieillirent... je continuai d'être celui qui peint... *Mon Dieu, mon Dieu, ceci est ma dernière prière : laissez-moi me faner et mourir comme les autres!* » Vigny sera là en bonne compagnie, avec Gœthe, Shelley, les Browning, Renan, Tolstoï, Nietzsche, Mæterlinck, car ce diable d'Almqwist est universel. On le retrouve dans le panthéisme anglais, dans l'anarchie russe, dans le drame wagnérien, dans le Christianisme de Renan, dans la théorie du Surhomme, dans les répétitions monotones et les dialogues monosyllabiques de l'auteur de *Tintagille*. On le retrouve même dans les transpositions sensorielles qu'après Hoffmann et Baudelaire les poètes de l'école Symboliste ont mises à la mode. Il entend le son des couleurs ; il respire l'odeur des bruits ; il goûte la saveur des parfums. Les circonstances de la vie et les sentiments du cœur lui apparaissent verts ou d'un brun rouge; les uns ont des reflets violets; les autres s'estompent d'un bleu pâle. Il dira de l'élégance française : « Ce n'est ni blanc, ni rouge, ni noir. C'est quelque chose de jaune clair. Pas comme l'or cependant. Mais connaissez-vous la souple soie écrue? » Il a inventé avant nos Décadents le lyrisme sans rimes et sans rythme fixe. Il s'est complu comme eux dans les harmonies abstruses. Mallarmé eût fait de lui un ancêtre.

*
* *

Au milieu de ce capharnaüm de compositions bizarres, hétérogènes, incomplètes ou manquées, quelques courts essais, deux ou trois fantaisies, et surtout une nouvelle, le fameux *Det gär an*, nous précisent son originalité. Nul Suédois n'a poussé plus loin la révolte contre les conventions sociales et n'a porté de coups plus impatients à une société d'esprit germanique, dont le caractère apparent est son obéissance aux lois et aux mœurs. Toute l'anarchie latente des cœurs scandinaves se condense dans sa fantaisie *Ormuz et Ariman*.

Ormuz et Ariman habitaient la lune. Le premier possédait une belle maison blanche dont les volets jaunes et le toit de cuivre brillaient à travers les érables. C'était comme la maison d'un haut fonctionnaire suédois ou d'un pasteur. Il était convaincu que le genre humain était naturellement enclin au mal; et il passait sa vie à élaborer des plans qui assureraient le bonheur de l'humanité. Ariman, lui, n'avait point de demeure fixe, ou plutôt les mystérieuses forêts de la lune étaient son unique demeure. Il allait toujours seul, les yeux ardents, la bouche mélancolique; et personne ne pouvait deviner ses sentiments ni ses pensées. Quand Ormuz crut avoir trouvé le plan idéal, il rassembla autour de lui son nombreux personnel, et il convia même Ariman à venir l'entendre. Ariman l'écouta et dit : « Pourquoi veux-tu régler la vie des gens? Ne vaut-il pas mieux qu'ils se développent selon leur nature? — Bon gré, mal gré, répondit Ormuz, je les rendrai heureux. — Que ne leur inspires-tu, repartit Ariman, le désir de s'améliorer eux-mêmes? » De ce jour, Ormuz tint Ariman pour un personnage suspect; et, décidé à n'en faire qu'à sa tête, il promulgua la charte de l'humanité et dépêcha tous ses messagers sur la terre.

Il divisa le monde en royaumes gouvernés par des régents, hommes ou femmes, qu'il revêtait de son autorité : « Si, pendant qu'un de ces régents occupe le trône, un sujet s'élève contre lui sans pouvoir le détrôner, vous considérerez ce sujet comme un criminel de la pire espèce; s'il triomphe, vous l'acclamerez, car il aura reçu notre investiture, et vous ne verrez plus dans le régent renversé qu'un abominable malfaiteur. Il ne faut pas que vous ayez jamais l'idée qu'un de vos régents soit injuste ou bête, car nous lui envoyons de la lune, par de secrètes expéditions, toute la sagesse dont il a besoin pour vous diriger. » Ormuz ne se contentait pas d'établir des gouvernements; il fixa avec un soin méticuleux les occupations des hommes, la façon dont chacun d'eux devait organiser son existence, les rues qu'il devait suivre afin d'éviter les encombrements, les amis qu'il devait fréquenter, les vêtements qu'il devait porter. Ormuz descendait aux plus petits détails et plantait dans les carrefours des surveillants toujours prêts à frapper d'amende les oublieux ou les réfractaires. Et il ordonnait également la vie des bêtes et des

choses. Sous peine d'ondées et d'orages, les rossignols ne pouvaient chanter qu'à certaines heures et dans certaines forêts. Il avait décrété, une fois pour toutes, le nombre de petits que chaque femelle devrait couver ou mettre au monde, et les fleurs qui devraient éclore dans chaque jardin. Et cela fait, il fut persuadé qu'il avait assuré le bonheur de l'humanité.

Mais les hommes, les bêtes et les plantes, qui lui obéissaient le jour, recevaient la nuit la visite d'un être invisible dont ils redoutaient le rire merveilleux. Sur le passage d'Ariman, les fleurs assombries prenaient des teintes et des formes imprévues. Les bêtes sans doute s'ébrouaient et sautaient par-dessus leurs parcs et leurs enclos. Les hommes secouaient leurs chaînes. Toutes les âmes s'éveillaient dans la libre beauté de leur nature.

Je ne connais point de pages d'Almqwist plus brillantes, ni dont l'emportement satirique et révolutionnaire soit plus capable de flatter l'indépendance de ces esprits scandinaves qui, soumis étroitement aux lois de la cité, ne se ménagent pas moins, dans leur amour de l'isolement, la sombre joie d'écouter le rire d'Ariman. Almqwist exprime à haute voix la revanche silencieuse et solitaire du Suédois sur les contraintes sociales. Point de pays où les décrets d'Ormuz soient plus exactement observés; point de pays où, lorsque passe le nocturne Ariman, les excentriques se donnent plus librement carrière. Mais Almqwist visait l'Église et l'Etat, et, comme plus tard Ibsen, il revendiquait contre leur oppression le droit pour chaque être de vivre sa vie. Que la formule, prise à la lettre, nous paraisse ou dénuée de sens, ou parfaitement inhumaine, là n'est pas la question. Lorsque la fantaisie d'Almqwist revêt ce plumage éclatant et navigue à grands coups d'aile, je ne vois plus son bec rapace ni ses yeux de sang.

*
* *

Parmi ces règlements draconiens, Ormuz avait institué le mariage et placé la femme, cette éternelle mineure, sous la tutelle de l'homme. Il ne dépendit point d'Almqwist que le féminisme suédois naquît avant Frederika Bremer. Malheureusement, du premier coup, il brûla toutes les étapes; et, tandis

que la bonne Frederika, en exaltant leurs vertus familiales et leurs pots de confiture, tâchait d'adoucir le sort des filles célibataires, Almqwist avait déjà fait miroiter à leurs yeux les avantages de l'union libre. Ce fut son scandaleux *Det gär an* qui leur apporta l'évangile des temps futurs. Aujourd'hui, on l'explique dans les classes et même dans celles des collèges mixtes. « Chaque nouvelle ère de civilisation, disait Almqwist, constitue le péché mortel que les siècles précédents ont condamné de tout leur pouvoir, de toute leur sagesse, avec toute la force de leur législation. C'est par le crime que l'humanité avance. » Voyons le crime.

Sur un des bateaux du lac Mælar, un jeune sous-officier, très beau garçon, rencontre une jeune fille qui n'est ni une demoiselle ni une paysanne. Les galanteries sont d'abord repoussées. Mais, peu à peu, la jeune fille s'apprivoise, et, à la première escale, elle accepte d'aller déjeuner avec lui. Ils entrent au restaurant. « La jeune fille avisa un pot de lavande sur le bord de la fenêtre, en rompit une petite branche, la roula entre ses doigts et respira l'odeur de ses mains. Le sergent, pour ne pas rester inoccupé, en fit autant avec une feuille de géranium. » Ils déjeunent; mais, au moment de partir, Sarah, très rapidement et très simplement, paie son écot à l'ébahissement du brillant militaire. Ils regagnent le bateau, et leur conversation continue de plus en plus familière, car ils ont adopté le tutoiement si fréquent en Suède. Nous y apprenons que le père de la jeune fille est mort depuis six ans, qu'elle dirige un atelier de verriers à Lidkœping et qu'elle s'était rendue à Stockholm pour y voir comment on teignait le verre. Le sergent Albert est charmé. « A quoi penses-tu? lui demande Sarah. — Je me demande si tes lèvres ont jamais reçu un baiser. » « Un sourire rapide fut la seule réponse. Elle laissa ses yeux errer sur les rives du Mælar. Il n'y avait dans son regard ni coquetterie ni scintillement de malice, ni rien non plus de romantique ou de céleste. Ce regard n'était pas beau; il n'était pas laid; il était de ceux dont on dit avec contentement : *Det gär an!* (Ça va bien!) »

Tout ce début, en dépit de quelques longueurs, me semble d'un ton très juste. Les caractères se dessinent aux sinuosités

mêmes de la conversation : celui du militaire, brave garçon, d'apparence un peu fat, en réalité timide, tendre, capable de délicatesse; celui de la jeune fille, décidé, loyal et pur, avec ce je ne sais quoi d'inquiétant que donne toujours à une jeune fille une expérience précoce des tristesses de la vie. Almqwist a eu le grand art, sans nous la décrire, de nous faire sentir le charme frais et sain, avec un soupçon de vulgarité, mais si frais et si sain, de cette jeune fille sûre d'elle-même, et dont l'air du Mælar a fouetté les joues roses. Un beau sang hardi circule agréablement dans ses veines. Elle aime son métier; son esprit en est plein. « Voici une belle maison, dira-t-elle : *vingt-quatre carreaux par fenêtre!* » Surtout elle se montre fière de l'indépendance qu'il lui garantit. C'était la première fois dans la littérature suédoise que la femme s'émancipait par son travail et concevait un autre gagne-pain que le mariage.

Cependant le sergent la plaint d'être une femme seule et sans défense. « Ne serais-je pas plus à plaindre, lui répond-elle, si j'épousais comme ma mère un homme violent et ivrogne?... Ce qu'il faut, c'est de ne pas avoir un tourmenteur qui vive sur votre travail et qui gaspille votre argent. » Et elle lui raconte qu'un soir sa mère a jeté, de colère et d'horreur, son alliance d'or dans la rivière. Si elle ne s'y est pas jetée elle-même, c'est à cause de sa fille. « Le pasteur lui disait qu'elle sortirait meilleure de ses épreuves. Hélas! elle en est sortie plus mauvaise. Elle s'est mise à boire, elle aussi. » Le sergent, qui, Dieu merci, n'a pas lu *Amorina*, achève de s'enflammer; mais, comme il commence à craindre que sa compagne n'ait une peur invincible de l'amour, il a recours au livre des forts, à la Bible : « Rappelle-toi que Dieu nous a dit : Croissez et multipliez! » Il tombe mal, car elle a lu la Bible plus attentivement que lui. « Je n'y ai point vu, riposte-t-elle, qu'il nous ait jamais dit que l'homme et sa femme doivent vivre ensemble! » Et voilà la question posée.

Ils débarquent le soir à Arboga. L'auberge n'a qu'une chambre à leur offrir. La situation devient scabreuse. Dans la classe d'un collège mixte d'Upsal, une jeune fille avait été chargée de faire une leçon sur Almqwist. Elle analysa le *Det gär an*, et arrivée à la scène de l'auberge, elle dit à ses camarades : « Je préfère vous la lire, plutôt que de vous la résumer, car je ne m'en tire-

rais pas aussi bien que l'auteur, et vous pourriez croire que je vous cache quelque chose. » Cette élève parlait d'or. La scène justifie l'éloge d'Ellen Key que rien dans les écrits d'Almqwist ne peut tacher « le velours blanc des âmes ». Le sergent, qui pense qu'on appréciera sa délicatesse, déclare qu'il ira coucher dans la grange. Mais Sarah de lui répondre : « Si tu avais passé ta vie comme moi dans une chambre où l'on travaille le jour et où, la nuit, tout le monde couche, tu serais moins gêné. Fais selon ton désir. Si tu restes ici, je t'assure que ce me sera parfaitement égal. » Le sergent en ressentit une impression si écrasante pour son amour-propre qu'il en demeura stupide. Elle ajouta : « Je te prie de ne pas te tromper sur mon compte. » Il se dirigea vers la grange. On ne voulut point l'y loger. Il revint donc dans la chambre où déjà la jeune fille reposait paisiblement. Son sommeil n'était agité d'aucune inquiétude. « Appelle-t-on une chaise vertueuse? grogna-t-il. C'est incompréhensible! » Et il s'endormit vertueusement sur une chaise.

Le lendemain, Sarah régla sa note avec le plus grand sang-froid. Elle se laissait embrasser par Albert; mais elle ne souffrait point qu'il payât rien pour elle. « Je ne veux te devoir que des choses que je ne pourrais pas acheter », lui dit-elle. « Une larme lui pendit aux cils, ne tomba pas, se retira dans son œil et y augmenta la lumière de son regard. » Ils montent en voiture et poursuivent leur voyage. Le sergent, de plus en plus heureux de la confiance illimitée qu'elle lui accorde, a résolu de l'accompagner jusqu'à Lidkœping. Je regrette qu'il faille trois ou quatre jours pour s'y rendre, car l'auteur s'éternise sous les forêts et prolonge indéfiniment l'entretien des amoureux. Mais c'est dans cette dernière partie que Sarah nous expose toute la thèse. A quoi bon se marier? Mettons en commun notre tendresse, et non notre argent ou nos occupations. « Mariée, j'aurais un nom, mais je n'aurais plus de métier. Je veux me tirer d'affaire seule. » Que peut-on fonder sur un sentiment comme l'amour dont nous sommes si peu les maîtres? Le meilleur mariage, c'est d'avoir un pied-à-terre chez sa femme. « Je te louerai des chambres, et de temps en temps tu viendras souper avec moi. Lorsque tu seras absent, je rêverai de ton retour avec bonheur. Ainsi tu ne me verras pas à mes heures de maussaderie, de migraine ou de

fièvre. Il ne faut pas que l'homme soigne celle qu'il aime lorsqu'elle est malade. »

Je n'insiste pas sur leur arrivée à Lidkœping. Comme la mère de Sarah aurait peut-être gêné les combinaisons de sa fille, Almqwist l'a tuée et l'enterre à ce moment précis. Encore un peu et nous allions trébucher dans le mélodrame. Mais les derniers mots nous ramènent au sujet : « Les chambres te plaisent-elles? » demanda Sarah. Tout le visage du sergent répondit : « *Det gär an*. Ça va bien! »

Tel est ce petit roman qui fit explosion en 1839 et que le chapitre d'Upsal déclara contraire à la morale de la Révélation et aux bonnes mœurs. Il a des parties de chef-d'œuvre, des longueurs fastidieuses, des naïvetés redoutables. Je le trouverais meilleur, si l'auteur, étudiant un cas particulier, n'avait point prétendu en tirer une théorie générale et n'y avait point fourré les rancœurs de son triste mariage. Du point de vue strictement littéraire, il nous découvre chez le plus romantique et le plus romanesque des romantiques suédois la tendance réaliste qui est au fond de la race. Le génie de la Suède n'atteint sa plénitude que dans un juste mélange de réalisme et de fantaisie. Je ne pense pas qu'Almqwist ait jamais créé de figure aussi vivante que Sarah ni aussi réelle. Si étranges et si brutales que puissent paraître ses idées, nous les déduisons toutes de son éducation, de son milieu social, de sa vie laborieuse, de sa nature scandinave, de cette nature qui, moins complexe que la nôtre, pousse avec une rigueur et une tranquillité puritaines l'honnêteté de ses paradoxes jusqu'à leurs plus absurdes conséquences. Sarah, c'est un esprit simpliste, une volonté rugueuse, une âme loyale et tendre, mais sans velouté, dans un beau corps sain.

Le *Det gär an* excita la verve des continuateurs. Le romancier Auguste Blanche et le Finlandais Snellman en donnèrent des suites amusantes ou qui se piquaient de l'être. Mais il y en avait une à laquelle on ne songea point et qu'Almqwist avait lui-même indiquée dans un passage où l'observateur l'emportait sur l'idéologue. A mesure que les deux jeunes gens se rapprochent du terme de leur voyage, il note que Sarah montrait plus de soumission à ce que voulait Albert. Voilà la vérité! La jeune fille qui ne tremble pas devant la vie perd son assurance devant l'amour.

Elle a beau se répéter que son indépendance est une force; du moment qu'elle aime, cette indépendance ne lui apparaît plus que sous la forme menaçante d'une solitude où elle pourrait retomber. Ce n'est pas l'existence qui l'effraie, c'est l'inconnu de l'amour. Elle a besoin de se sentir protégée, fût-ce par des lois insuffisantes, contre les risques farouches qu'elle entrevoit dans l'ombre. Elle se rend compte qu'en sauvegardant sa liberté elle ferait un marché de dupe. Je souhaiterais donc que Sarah se repentît d'avoir converti Albert dès qu'elle comprend qu'il était trop intéressé à se laisser convertir. Et leur double revirement formerait la suite logique et la fin heureuse ou misérable de leur aventure.

Mais, s'il y gagnerait en vérité morale et en beauté littéraire, le *Det gär an* y émousserait sa vertu combative. Scn inachevé stimulait les esprits. Il provoquait d'autant plus les discussions qu'il offrait à ses partisans assez d'erreur pour les obliger de combattre, et à ses adversaires assez de vérité pour exaspérer leur colère. Depuis soixante-dix ans, hommes ou femmes, tous les féministes suédois relèvent d'Almqwist. C'est sur le terrain de son *Det gär an* que se sont livrées leurs batailles. Sarah a vu s'ouvrir successivement devant elle presque toutes les carrières. Elle a obtenu le droit de vote municipal à Lidkœping. Elle fait partie du conseil scolaire et du conseil paroissial. Mais, plus forte peut-être dans les déceptions de l'amour, je crois qu'elle est restée aussi faible devant ses illusions. Pas plus que la discipline d'Ormuz, l'individualisme d'Ariman ne saurait assurer le bonheur de l'humanité.

*
* *

« La plus grande et la plus noble épreuve à laquelle on puisse soumettre une créature humaine, disait un jour Almqwist, c'est de l'aimer. » Ses écrits les plus médiocres étincèlent ainsi de pensées ingénieuses ou profondes. Je suis surpris qu'on n'en ait pas fait un recueil qui le placerait au premier rang des moralistes suédois. Il y en aurait d'exquises, comme celle-ci. « Quand les petites choses de la vie nous manquent, elles nous donnent l'impression qu'il nous manque quelque chose d'immensément grand. Quand nous les possédons, elles nous semblent des

riens. » Il y en aurait de pittoresques et d'humoristiques, comme celle-ci : « Chez nous, Suédois, les bêtes domestiques sont plus rares que dans les autres pays. Les bœufs et les vaches ont une empreinte de respectabilité. Ils incarnent l'utilité terrestre. Ils ont l'air de fonctionnaires. Les bonnes vaches hollandaises se laissent traire en levant vers le ciel des yeux rêveurs. Mais c'est avec la même solennité qu'elles laissent tomber des crottes. Ces bêtes n'ont pas le ressort élastique des poissons fugitifs et des oiseaux sauvages qui participent de notre nature. » Il y en aurait qui serviraient d'épigraphe aux pages les plus héroïques de l'histoire suédoise : « Nous avons tous une aune en fer qui, au dedans de nous-mêmes, nous tient droits et raides. Mais, embrasée, elle devient de l'acier et se plie facilement sous une main nerveuse. » Il y en aurait qui furent prophétiques : « L'ouvrier pauvre sera le plus dangereux parce qu'il est le plus nombreux ; et ce sera ta faute, homme puissant ! » Il y en aurait de sublimes : « O Dieu, j'aime ton pauvre fils et tous tes autres fils ! » Et l'on irait aussi en chercher dans ses vers. dans ses vers intraduisibles qu'il mettait lui-même en musique et qui n'étaient qu'une musique de l'âme : « Si d'entre mille étoiles une seule te regarde, crois en elle, crois dans l'éclat de sa prunelle. Tu ne vas pas seul. L'étoile a des milliers d'amis : tous te regardent, te regardent par amour d'elle. »

Ses courtes poésies sont souvent comme l'irradiation soudaine et rapide d'un sentiment qui n'est pas exprimé ou d'une idée qui reste invisible. J'en sais d'adorables.

« Pourquoi es-tu venue ce soir, dis ? — Je suis venue pour te voir, toi ! — T'en retourneras-tu ce soir, dis ? — Non, je ne te quitterai pas, toi ! — Resteras-tu toute la nuit, dis ? — Oui, toute la nuit. je resterai chez toi. — Nous allons mettre notre foin en meules. — De plus beau foin sur pré, personne n'en possède. — Les roses les plus rouges, nous les ramasserons au râteau — Et nous en ferons un grand lit. — Donne-moi la main et portons-les. — De plus belles mains dans le pré, personne ne vit. — Non, plus doucement ! Cueille-les plus gentiment ! — Étends l'herbe avec soin. — Et là-dessus nous allons faire une danse, une danse ! »

Ses poésies plus longues tournent vite au symbole. On y

reconnaît, encore mieux que dans ses traités et ses nouvelles, le passage lumineux et fluide des visions de Svedenborg. Elles ont parfois quelque chose de mystique, de précieux et de contourné, mais qui n'est pas sans grâce. Parfois l'idée s'en dégage comme une eau pure qui a roulé le long de stalactites bizarrement colorées. Dans un de ses poèmes, une nymphe, poursuivie par un mauvais géant, est atteinte et frappée. Son front saigne. Une goutte de sang se mêle à une larme de ses yeux. Cette larme qui ne peut monter vers le ciel à cause du sang dont elle est alourdie, et qui reste suspendue dans l'espace, « cette larme est le monde où tu vis; mon ami... » Et c'est aussi l'œuvre d'Almqwist : des fantaisies éthérées qui sont retenues par leur poids d'erreur, un amour de l'humanité qui traîne un féroce égoïsme... Et ce fut peut-être toute sa vie.

André Bellessort.

L'Obligation post-scolaire dans les Pays étrangers.

(2e PARTIE) [1]

Un exemple qui réunit tous les efforts faits en Allemagne en matière d'instruction complémentaire est celui de la ville de Berlin. La capitale possède deux grandes catégories d'établissements : les *Fortbildungsschulen* (écoles complémentaires) et les *Fachschulen* (écoles pratiques). La deuxième catégorie ne nous intéresse ici que subsidiairement, car dans quelques cas, bien rares d'ailleurs, la fréquentation d'une de ces écoles peut dispenser de la fréquentation obligatoire de l'enseignement complémentaire général.

Les écoles complémentaires sont, ou entièrement entretenues par la Municipalité, ou bien ce sont des fondations d'associations et de patronages que la ville subventionne plus ou moins. Tandis que ces dernières sont *toutes facultatives*, les établissements de la ville sont *ou facultatifs*, *ou obligatoires*. La fréquentation d'une école complémentaire facultative (Wahlfortbildungsschule), quelle qu'elle soit, ne dispense pas, en principe, de la fréquentation de l'une des écoles obligatoires.

Ainsi sont facultatifs les quatre établissements que la ville entretient dans des établissements secondaires; on les appelle *Fortbildungsanstalten*. Ils sont dirigés par les directeurs des quatre écoles secondaires où se font les classes; l'enseignement ne se donne que *le soir*, entre sept heures et demie et dix heures. Il est destiné à des personnes de tout âge, qui occupent une situation dans la vie pratique et qui voudraient acquérir ou compléter une

1. Voir *Revue pédagogique* du 15 novembre 1909, p. 425.

instruction par des études qui correspondent à l'instruction moyenne. Ainsi on enseigne dans des cours gradués le français et l'anglais, que l'on poursuit, théoriquement, jusqu'à l'emploi courant écrit et oral. On y fait du calcul commercial, de la tenue de livres, de la sténographie, de la dactylographie. Ces cours, qui depuis peu sont ouverts aux femmes également, ne sont pas gratuits. Ils dépassent dans une certaine mesure le degré complémentaire proprement dit.

La ville de Berlin entretient encore des écoles complémentaires qui se tiennent dans les locaux de ses écoles communales. Celles-ci s'appellent des *Fortbildungsschulen*. Il y en a 13, qui sont destinées aux garçons (plus une qui est destinée aux enfants des mariniers) et 9 qui sont destinées aux filles, à l'intention desquelles la ville entretient, en plus, une école municipale de cuisine. Toutes ces écoles sont également *facultatives*. Les cours ont lieu le *dimanche matin* ou dans les *soirées* des jours de la semaine. Ici, la plupart des cours sont gratuits. L'enseignement est moins élevé que dans les *Fortbildungsanstalten*, bien qu'il comprenne, outre la langue allemande, le calcul et le dessin, des cours de français, d'anglais, de physique, de chimie, d'algèbre, de géométrie, de tenue de livres, de sténographie et de dactylographie. Dans quelques-unes de ces écoles, on ajoute encore à ce programme la correspondance commerciale, la banque, la science commerciale, l'histoire et la géographie, le droit usuel, le dessin spécial, le modelage, la trigonométrie et la calligraphie. Le but de ces cours, très complets et très variés, est de consolider l'instruction des jeunes gens qui de l'école primaire ont passé dans une profession pratique, et de la compléter par des exercices convenant plus particulièrement à leur profession. En second lieu, on veut donner l'occasion de se perfectionner à toutes les personnes qui jugent leur instruction insuffisante. Plus que les *Fortbildungsanstalten*, *mais point exclusivement*, les *Fortbildungsschulen* facultatives s'adressent à des enfants de treize à seize ans.

Je n'ai rien à dire ici des « Fortbildungsschulen » similaires des associations, syndicats, etc., que la ville ne fait que subventionner, et qui sont *toutes facultatives*.

Il est compréhensible qu'en présence de ses propres organisa-

tions qu'elle entretenait entièrement et des nombreuses écoles ou cours fondés par des associations qu'elle subventionnait, la ville de Berlin ait hésité à décréter l'obligation complémentaire. Et en effet, on lui reprochait longtemps de s'être laissé devancer par des villes beaucoup moins importantes. Enfin, en 1904, l'administration municipale se décida. Sans toucher aux organisations existantes, elle créa, en vue de la nouvelle obligation, une organisation nouvelle qui s'appelle *l'école obligatoire de continuation*, et qui est destinée *exclusivement aux jeunes gens de treize à seize ans*. Il y a 10 écoles de ce genre desservant chacune un district. L'enseignement se fait de préférence *entre quatre heures et huit heures*, et pendant un ou deux jours de la semaine, pour chaque catégorie de métier. Car on a constitué, selon les districts, des divisions de commerçants, de coiffeurs, de travailleurs des métaux, de travailleurs du cartonnage, du vêtement, etc. Mais il y a toujours, dans chacune de ces institutions, une section destinée spécialement aux jeunes gens qui n'apprennent pas de métier déterminé. C'est un véritable prolongement de l'école avec orientation de l'enseignement vers les métiers. Il est intéressant de connaître le statut local par lequel la ville de Berlin l'a institué.

L'administration municipale a adopté ce statut le 2 décembre 1904. Sanctionné par le préfet le 20 janvier 1905, il est entré en vigueur le 1er mai de la même année. En restent exclus tous les jeunes ouvriers nés avant le 1er octobre 1890 et ayant satisfait à l'obligation scolaire ordinaire. Il est à remarquer que cette organisation ne s'applique pas encore aux filles. Non seulement, elle est basée sur les Lois et Règlements de l'Empire sur l'Industrie et le Commerce, mais elle a été conçue après une enquête auprès des industriels, commerçants, employeurs et employés. Cette précaution la rend particulièrement importante

Tous les ouvriers mâles (apprentis, jeunes ouvriers, aides, etc.), employés dans une entreprise industrielle ou commerciale dans la périphérie de la ville de Berlin, sont soumis, dès qu'ils sont affranchis de l'obligation scolaire, à l'obligation de fréquenter l'école complémentaire instituée par la ville de Berlin et d'assister à l'enseignement qui y est donné, jusqu'à la fin du semestre scolaire dans lequel ils ont accompli leur dix-septième année

d'âge. — L'enseignement comprend : la langue allemande, le calcul et le dessin; autant que possible, on visera au perfectionnement professionnel; la moyenne annuelle des heures de classe ne dépassera pas 6 heures par semaine, mais elle ne sera pas inférieure à 4 heures hebdomadaires. La municipalité fera connaître par la voie ordinaire le jour, l'heure et l'endroit où sera donné l'enseignement.

Sont exemptés de cette obligation, conformément aux dispositions des lois de l'Empire :

1° Les apprentis et les aides-pharmaciens;

2° Les jeunes gens occupés dans les pêcheries et à la navigation, dans les études d'avocats et de notaires, dans les bureaux des entreprises d'émigration, d'assurances et des chemins de fer, enfin, ceux qui sont employés dans les entreprises de l'Empire ou d'un État confédéré [1].

On dispensera de cette obligation :

1° Totalement ou partiellement ceux qui participent régulièrement à l'enseignement d'une école complémentaire ou professionnelle d'un syndicat ou d'une association quelconque, à condition que cet enseignement soit reconnu totalement ou partiellement, par le préfet, comme remplaçant dans une mesure suffisante l'enseignement de l'école complémentaire obligatoire;

2° Ceux qui possèdent le diplôme de la qualification scientifique au service volontaire d'un an, et ceux qui justifient qu'ils ont acquis le degré de culture générale qui est le but de l'enseignement complémentaire;

3° Ceux qui sont atteints d'une infirmité physique ou intellectuelle grave;

4° Ceux qui ne sont pas sujets de l'Empire.

Les jeunes gens désignés dans le paragraphe précédent sont tenus, néanmoins, de se faire inscrire et de demander la dispense. La décision, s'il y a lieu de les dispenser, est prise par le directeur de l'école complémentaire auquel doit être adressée la demande d'inscription. Dans les cas litigieux ou contentieux, c'est la Municipalité qui décidera.

---

1. On n'entre pas, en effet, dans ces carrières-là en sortant de l'école primaire élémentaire.

Il n'est pas perçu de taxe scolaire dans l'école complémentaire obligatoire.

Afin d'assurer la fréquentation régulière de l'école complémentaire et d'y maintenir l'ordre, il est ordonné ce qui suit :

1° Les personnes astreintes à la fréquentation de l'école complémentaire doivent se présenter à l'heure précise aux leçons qu'elles auront à suivre; elles sont tenues d'assister aux leçons jusqu'à la fin;

2° Elles doivent êtres propres et convenablement vêtues;

3° Elles doivent apporter en classe les ustensiles qui leur ont été désignés comme nécessaires; ces ustensiles doivent être en bon état. C'est à l'employeur qu'en incombe l'achat;

4° Il est interdit d'endommager les salles de classe ou le mobilier scolaire; en cas de dégradation, les coupables seront tenus responsables; en classe et pendant les récréations, en se rendant à l'école ou en sortant de l'école, les élèves devront s'abstenir de tout vacarme et scandale; il est interdit de fumer dans l'enceinte de l'école;

5° Sauf permission spéciale de la part du directeur de l'école, il n'est pas permis de sortir de l'enceinte de l'école pendant la durée des classes et des récréations;

6° Les élèves doivent respect, déférence et obéissance au directeur et aux maîtres de l'école.

Les employeurs sont tenus de faire inscrire leurs ouvriers astreints à l'obligation, au plus tard le sixième jour après l'engagement de ceux-ci. L'inscription se fait au bureau indiqué par la municipalité; de même, ils auront à faire rayer des listes, au même bureau, les ouvriers qui les quittent, au plus tard trois jours après leur départ. Les employeurs devront autoriser les ouvriers qui suivent l'école complémentaire, à quitter le travail suffisamment à temps pour qu'ils puissent changer de vêtements et arriver en classe propres et à l'heure.

Si un ouvrier est empêché, pour cause de maladie, d'assister à l'enseignement, l'employeur doit établir un certificat que l'ouvrier apportera à l'école lorsqu'il y retournera. En cas de maladie durant plus d'une semaine, le certificat doit être envoyé immédiatement après l'absence d'une semaine au directeur de l'école complémentaire. L'employeur est également tenu de

faire savoir au directeur que l'ouvrier a repris son travail. Si l'employeur désire, pour des raisons spéciales, qu'un ouvrier soit dispensé à des heures déterminées, il devra en faire la demande motivée au directeur de l'école.

Il est interdit aux parents et aux tuteurs d'empêcher leurs enfants ou pupilles de fréquenter l'école complémentaire.

Les personnes qui contreviennent aux prescriptions édictées seront punies conformément au paragraphe 150, n° 4, du Règlement d'Empire sur l'Industrie et le Commerce, etc..., pour chaque infraction à la loi, d'une amende de 20 mks (25 francs) au maximum ou, dans le cas d'insolvabilité, d'une détention de trois jours au plus, à moins qu'une pénalité plus sévère ne soit prononcée conformément au paragraphe 140, n° 9, du Règlement sur l'Industrie.

Voilà un statut clair, simple et catégorique. L'enseignement qu'il prévoit reste dans les limites modestes de la revision et du complément possible de l'instruction primaire, tout en tenant compte des métiers auxquels se destinent les enfants. Pour ceux qui veulent et peuvent acquérir plus, les occasions ne manquent pas. Les objections faites à l'obligation complémentaire y sont solutionnées ou tranchées. Les patrons accordent à leurs apprentis de quatre à six heures par semaine, prises sur les journées de travail. Donc plus d'élèves fatigués et surmenés, venant après le repas du soir pour dormir ou ne venant pas du tout. Les patrons deviennent les collaborateurs des autorités. Pour les enfants n'ayant pas de patrons, les parents ou tuteurs sont responsables. Il y a, ensuite, le groupement par métiers. Dans une grande ville, ce groupement est possible et nécessaire; dans les petites, il sera plus simple; dans les campagnes une seule section agricole suffira à la rigueur. Plus de stagnation rebutante de l'enseignement dans des généralités, mais une application intéressante à la vie pratique, au moins par grandes catégories de métiers et sans prétention à la spécialisation. Enfin, dès le début, une discipline suffisante, une discipline de contrainte qui vaut mieux, certes, que le stimulant fallacieux des diplômes et des distinctions. Car, elle ne vise que les mauvaises volontés, et ne pèse nullement à ceux qui d'eux-mêmes avaient pris déjà le chemin des institutions facultatives.

*
* *

En Suisse, l'obligation scolaire primaire s'étend sur six, sept, huit et même neuf années [1]. A cet enseignement s'ajoute un *enseignement complémentaire* ou *de répétition*, qui dure un an ou deux. L'instruction est donnée à des jours ou pendant des demi-journées déterminés de la semaine. Dans treize cantons [2], l'obligation est instituée pour tout le canton par loi cantonale. Dans quatre [3] le droit de l'établir est laissé aux communes.

Dans le canton de Berne, la scolarité primaire est de huit, parfois de neuf années. L'école complémentaire reçoit donc là les jeunes gens de quinze ans et peut les garder pendant deux années. Les cours de chaque année comportent 60 leçons qui n'ont lieu que pendant les mois d'hiver.

Bâle-Ville a pour ses deux communes rurales des écoles complémentaires obligatoires.

Dans la plupart des communes du canton de Glaris, l'école complémentaire s'ajoute directement au cours d'études primaires élémentaires qui dure sept années. Cet enseignement post-scolaire se donne un jour par semaine, pendant 44 semaines scolaires, et s'étend sur deux années. Ne sont dispensés que les jeunes gens fréquentant régulièrement une école qui est supérieure à l'école primaire. Dans plusieurs communes de ce canton, on laisse les jeunes gens, sortis de l'école primaire, tranquilles pendant deux ou trois ans. Mais on les appelle à dix-sept ans pour un cours obligatoire de deux ans. C'est que, dans plusieurs cantons, l'enseignement complémentaire doit préparer à l'examen dit *des recrues*. Ces cours de recrues sont obligatoires dans tous les cantons catholiques de la haute montagne [4], puis dans les cantons français (Genève, Vaud, Neufchâtel), et dans celui de Schaffhouse, alors que ceux de Soleure, Bâle et Saint-Gall se contentent de les rendre facultatifs.

---

1. En général, la scolarité obligatoire commence en Suisse à l'âge de six ou de sept ans, et s'étend jusqu'à la 14e, 15e ou 16e année.

2. Uri, Zoug, Fribourg, Soleure, Bâle-Campagne, Schaffhouse, Appenzell (Rhodes Intérieures), Argovie, Thurgovie, Tessin, Vaud, Valais, Neufchâtel.

3. Berne, Appenzell (Rhodes extérieures), Saint-Gall, Grisons.

4. Lucerne, Uri, Schwyz, Obwald, Nidwald, Zoug, Fribourg, Appenzell Int., Tessin, Valais.

Pour en revenir aux cours complémentaires, ils se rattachent à l'école primaire immédiatement dans quelques cantons, sous la forme d'*écoles de répétition*; dans d'autres, ils continuent l'école primaire ou l'école de répétition, parfois avec une interruption, sous la forme d'*écoles de recrues* destinées aux jeunes gens de seize à vingt ans.

Au point de vue de l'obligation, elle n'est donc ni générale, ni même partout cantonale; elle est souvent laissée au gré des communes. Cependant, dans les cantons où l'enseignement complémentaire est facultatif (Zurich, Glaris, Berne), exception est faite toujours pour les apprentis, garçons et filles : ceux-là sont tenus de fréquenter une école complémentaire professionnelle, et les patrons sont tenus de leur accorder, à Zurich par exemple, 4 heures par semaine prises sur le temps de travail.

Disons à ce propos que l'enseignement complémentaire pour jeunes filles s'organise un peu partout en Suisse; il est parfois également obligatoire, surtout lorsqu'il prend la forme d'un enseignement ménager. Dans le Tessin, il y a une maîtresse cantonale qui fait des cours successivement à plusieurs endroits; les admissions sont limitées à 12 élèves. A Genève, le Conseil d'État a rejeté, pour l'instant du moins, la demande d'ouvrir aux filles les cours agricoles.

Bref, ce petit pays, si avancé en matière d'organisation scolaire ordinaire, n'a pas cru devoir réglementer, ni uniformément, ni généralement, l'obligation de l'instruction complémentaire. Elle est, cependant, très répandue et pratiquée avec soin, là où elle existe. Les difficultés pédagogiques et financières étant réduites à des minima, il n'y a que les difficultés locales (trop petit nombre) qui semblent l'avoir déconseillée là où elle n'existe pas. Là où les individus ont appris à s'imposer eux-mêmes une discipline, à apprécier les avantages de l'instruction et à avoir honte de l'ignorance, la contrainte légale est une mesure d'exception.

*
* *

L'Allemagne et la Suisse sont les deux exemples à citer dans la discussion du problème de l'enseignement complémentaire obligatoire. On perçoit, en les étudiant, les principes suivant

lesquels un complément d'instruction peut être rendu obligatoire, soit par une loi générale, soit par un statut communal : programme modeste, nombre d'heures limité, classes du jour, enfin collaboration collective de ceux qui profitent directement de l'instruction et de la bonne tenue de la jeunesse, patrons et communes.

Dès que l'on veut dépasser ces limites, l'obligation devient difficilement praticable. On se heurte aux intérêts des patrons et des parents; on rebute les élèves; on ne trouve point dans le personnel stylé les forces disponibles ou bien l'on est réduit à faire appel à des maîtres dépourvus d'expérience pédagogique. Et je ne parle pas des compétitions, qui souvent paralysent plus qu'elles n'encouragent, avec les enseignements spéciaux — pratiques et nettement professionnels — qui ont, certes, leur raison d'être. On comprend les hésitations et les tâtonnements de certains pays, soit à tailler hardiment dans les végétations luxuriantes des initiatives privées, soit à se résigner aux doubles emplois, pour assurer une existence officielle à un enseignement primaire continué. On comprend aussi que la nécessité de l'obligation n'apparaît point partout comme une nécessité absolue. Ne serait-il pas possible de créer chez l'individu le désir de continuer son instruction primaire, l'amener à s'imposer lui-même cette obligation?

*
* *

C'est de cette façon que la solution du problème a été tentée, dès le début, au Danemark.

Le système scolaire danois, créé, en 1903, par le Ministre Christensen grâce à l'appui des partis démocrate et socialiste, cherche à réaliser l'école dite unique, que beaucoup de pédagogues et de politiciens considèrent comme l'organisation de l'avenir. Sur la base de l'école populaire, primaire ou élémentaire, qui reçoit, en principe, tous les enfants sans exception jusqu'à l'âge de douze ans, s'élève l'école moyenne, pour les garçons aussi bien que pour les filles. Cette école moyenne, dont le cours normal d'études est de quatre années, ne vise que le complément de l'instruction primaire par un enseignement général d'un degré supérieur. C'est une école primaire supérieure, mais

qui reste liée organiquement à l'école primaire élémentaire. Or, cette école moyenne retient presque naturellement, et de plus en plus, les enfants des classes sociales peu fortunées qu'ailleurs la discontinuité des programmes et la distinction trop complète avec l'école élémentaire éloignent des enseignements plus élevés ou poussent vers la spécialisation professionnelle. D'une part, ce système détruit la fausse conception, si profondément enracinée un peu partout, que la sortie de l'école primaire clôt l'âge de l'enfance (il en était et il en est encore de même pour la première communion); d'autre part, les enfants qui entrent dans les écoles pratiques, y apportent le degré de culture générale qu'ailleurs on est obligé de leur faire rattraper tant bien que mal.

Mais avant cette réforme, le Danemark possédait déjà une institution qui lui est propre et qui est née précisément de l'idée d'éveiller et de cultiver chez tout individu, principalement dans les classes populaires, l'intérêt et le désir du travail intellectuel en dehors de l'école. Ce sont les *écoles populaires supérieures*, fondées par le pasteur et poète Grundtvig au commencement du XIXe siècle. En 1900, il existait 90 écoles de ce genre, dont 40 sont plus spécialement agricoles ou horticoles; car les connaissances directement utiles à la vie constituent l'attrait indispensable de leur programme. Ce sont tantôt des écoles pour garçons ou pour filles exclusivement, tantôt des écoles mixtes. Dans quelques-unes, l'enseignement se fait pour les garçons pendant les cinq ou six mois d'hiver, et pour les filles pendant les trois mois d'été. Sur les 6 000 élèves, 550 environ sont âgés de moins de dix-huit ans. L'État y contribue pour 350000 couronnes. La moitié de cette somme sert à défrayer des élèves pauvres. Il est vrai que ce sont là des écoles proprement dites, et tous les jeunes gens ne peuvent pas y assister. Mais le fait que des élèves de dix-huit à vingt-cinq ans la fréquentent en si grand nombre, tout à fait volontairement, prouve qu'il est possible de faire appel, avec succès, au désir pour l'instruction complémentaire sans qu'il soit nécessaire de recourir à la contrainte. Il est à remarquer aussi que les élèves appartiennent à des familles de fermiers, d'artisans et de petits commerçants, et qu'un nombre tout à fait restreint viennent des villes. — Les jeunes gens qui ont passé par ces écoles portent dans le moindre hameau l'in-

térêt pour l'instruction. Et c'est grâce à cette « diffusion » que les cours et classes complémentaires proprement dits, languissants d'abord parce que tout à fait facultatifs, réussissent.

Il existait, en effet, au Danemark, dans les villes, des écoles du dimanche, dans les campagnes des écoles du soir. Mais, dans les villes le mouvement a abouti très souvent à l'école professionnelle; les écoles du dimanche ont été désertées. Dans les campagnes on a créé des classes ou écoles complémentaires pour jeunes gens de quatorze à seize ans, vers 1875 seulement. Jusque-là, l'obligation imposée aux maîtres, déjà dès 1814, de faire deux fois par semaine des classes du soir, n'avait jamais été strictement observée. Plus que les encouragements financiers, la vogue grandissante de l'enseignement populaire supérieur a fait augmenter le nombre des écoles du soir. Vers 1897, on en comptait déjà plus de 800, et leur nombre ne cesse de croître. La ville de Copenhague a donné un bel exemple par ses cours complémentaires communaux.

L'État participe aux cours complémentaires en accordant aux maîtres une petite subvention (en tout 25 000 couronnes) et en organisant pour eux des cours spéciaux de préparation. Mais la plus grande liberté est observée quant aux programmes. Les maîtres enseignent les matières pour lesquelles ils ont le plus d'intérêt. Les élèves y sont admis gratuitement ou contre une minime rétribution. Bref, cette institution repose entièrement sur la bonne volonté, aussi bien de la part du personnel enseignant que des élèves. La contrainte est inutile.

*
* *

Tandis que nos voisins latins se débattent dans des difficultés très réelles pour appliquer le principe de l'obligation scolaire élémentaire, et ne peuvent songer, par conséquent, à rendre obligatoire l'instruction complémentaire [1], nos voisins d'Outre-Manche ont sérieusement envisagé la question.

1. Disons, cependant, que le merveilleux mouvement pédagogique dans l'Italie de nos jours commence à s'emparer de l'instruction populaire avec de très grandes chances de succès. Un rapport de 1904 (Scuole serali e festive), signé du distingué Directeur de l'Enseignement primaire, M. Ravà, n'indique comme obligatoires que les cours de vacances « là où il en existe »

L'enseignement complémentaire dans la Grande-Bretagne a évolué comme en France. L'opinion d'une minorité clairvoyante qu'il fallait procurer un complément d'instruction à tous ceux qui n'en avaient pas reçu d'autre que celle de l'école primaire obligatoire, a gagné petit à petit le grand public. A l'heure actuelle, on dénonce comme un danger national, économique et social, l'ignorance des jeunes recrues de la colossale armée des travailleurs. Avant que les pouvoirs publics soient intervenus, des individus, des corporations, des associations, des syndicats, des municipalités ont créé des organisations multiples et variées à l'intention des adultes, depuis le modeste cours du soir jusqu'aux organisations dites techniques (c'est-à-dire professionnelles ou prétendues telles) les plus complètes. Or, ces organisations ont eu à enregistrer de fâcheux mécomptes. Trop disparates, manquant d'ensemble et de direction dans les procédés pédagogiques, l'effort se disséminait vers des buts peu précis, malgré les sacrifices considérables d'argent et de bonne volonté. On a calculé — très généreusement d'ailleurs —, en Angleterre, qu'un seul sur trois enfants qui quittent pour de bon l'école primaire, en profitait, et encore c'étaient des adultes, non des adolescents. Quoiqu'on ait mis d'accord, le mieux qu'on a pu, les lois scolaires sur l'obligation avec les lois sur le travail des mineurs, on n'arrive pas à retenir sous la discipline de l'instruction ceux qui sortent de l'école primaire pour entrer dans la vie pratique, notamment les apprentis. Il y a une interruption des plus préjudiciables précisément à l'âge où il y a danger réel à ce que l'enfant oublie les connaissances acquises, se déshabitue à apprendre, devienne la proie des instincts naissants ou des mauvais exemples. En Angleterre l'insuccès ou le demi-succès de l'enseignement complémentaire volontaire a eu à peu près les

---

pour les écoliers soumis, par la loi de 1877, à l'obligation scolaire, et, pour une année, l'école du soir dite complémentaire pour ceux qui ont terminé les études élémentaires. Des lois, remontant à quarante ans déjà, avaient institué aussi des classes pour adultes sans instruction aucune. Mais les résultats étaient, en 1904, très peu satisfaisants. Les communes pauvres ne peuvent rien faire. Les municipalités riches créent des écoles primaires supérieures ou des écoles professionnelles. Les efforts privés, largement autorisés par la loi, ne suffisent pas. L'État n'est pas en mesure de faire tout ce qu'il voudrait faire, et la loi reste lettre morte.

mêmes causes qu'en France : les mêmes difficultés de programmes, de méthodes, d'horaires, de personnel, et partant les mêmes moyens, le plus souvent inefficaces, pour essayer de les surmonter autrement que par une obligation imposée aux élèves et aux parents (patronage des pouvoirs publics, subvention des deniers publics, primes au personnel, etc.). Tout récemment, la crise de l'apprentissage, le malaise des chômeurs, voire le spectre de l'invasion ont fait comprendre au pays que la question de l'instruction complémentaire est un problème social et national au premier chef.

Les partisans de l'initiative privée et de la discipline volontaire défendent leur foi en l'une et en l'autre. Mais leurs chances diminuent dans cette controverse aussi bien que dans cette autre, très analogue, du service militaire général. Le premier pas vers une organisation systématique fut fait par l'intervention de l'État : l'autorisation, par la loi, de consacrer à l'enseignement complémentaire organisé librement, mais contrôlé par le Ministre au point de vue de son efficacité, des subventions du Trésor public et des impositions locales, puis celle de créer les organes d'un tel enseignement. De là à conférer aux mêmes autorités locales le pouvoir d'établir la fréquentation obligatoire par voie de statut, il n'y a qu'un pas. On l'a franchi en Écosse. En Angleterre, le projet de loi de l'évêque d'Hereford, le Dr Percival, déposé à la Chambre des Lords en 1904, et les projets similaires introduits aux communes en 1905 par M. Lambert et consorts, et en 1906 par Sir John Brunner et consorts, n'ont pas abouti. Les deux premiers projets avaient pour but, avec quelques nuances d'application, d'exempter de l'obligation scolaire ordinaire à l'âge de douze ans les enfants des agriculteurs et des horticulteurs, à condition qu'ils assistent régulièrement trois (ou deux) soirs par semaine aux cours complémentaires jusqu'à l'âge de seize ou dix-sept ans. Sir John Brunner, plus radical, demandait une continuation obligatoire sans dispense de l'obligation scolaire ordinaire. Des comités scolaires, des conférences d'instituteurs, des chambres de commerce, des syndicats industriels et ouvriers ne cessent de porter devant les pouvoirs publics et l'opinion des vœux tendant à retenir les enfants à l'école de continuation jusqu'à seize ans. D'autres demandent qu'on inscrive dans la loi sur l'obligation l'extension de l'âge sco-

laire de quatorze à seize ans, comme le prescrit déjà une loi spéciale pour les enfants arriérés ou anormaux. A l'heure présente, le comité consultatif du Ministère de l'Instruction publique cherche une solution. Quelle sera cette solution? Voyant à deux reprises ses efforts vers l'école laïque se briser sur l'écueil de la question religieuse, le Gouvernement a fait aboutir d'heureuses réformes scolaires d'un ordre purement social et national, telles que l'inspection médicale des écoliers (1907), la protection de l'enfance et les tribunaux pour jeunes criminels (1908). Il y a des apparences qu'il continuera dans cette voie. L'armée des sans-travail, ouvriers sans métier et sans instruction, est devenue menaçante. Le Gouvernement a paré au danger immédiat par un secours momentané en argent, expédient onéreux et inutile qu'il ne pourra répéter; il doit réduire cette armée redoutable en mettant les déshérités jeunes en mesure de s'instruire et d'apprendre un métier. Pour les déshérités vieux, le même Gouvernement a établi des pensions. Là encore, pour que la charge financière n'aille pas en croissant démesurément, il a le devoir d'arrêter le recrutement des pensionnaires, en multipliant le nombre des ouvriers instruits et habiles, capables de se préparer eux-mêmes la subsistance de leurs vieux jours. Enfin, et sans parler de l'âpre compétition commerciale et industrielle, le service militaire général est devenu pressant. Si l'organisation suisse des milices devait l'emporter, comme il est à supposer, sur les systèmes des grandes puissances continentales, il est évident que ce n'est pas avec des recrues insuffisamment instruites qu'on pourra obtenir le résultat désiré.

Voilà comment s'est posée la question de l'instruction complémentaire obligatoire devant l'Angleterre de nos jours : question sociale et nationale à laquelle le Gouvernement, qu'il soit libéral ou conservateur, ne saura tarder à donner une solution.

*
* *

Le Ministère écossais avait lui aussi prévu d'importantes dispositions relatives à l'enseignement complémentaire obligatoire dans un projet de loi scolaire général introduit aux Communes en 1907 par M. Sinclair et le Lord-Avocat au nom du Gouvernement. Ce projet fut retiré. Mais depuis, les administrations scolaires

locales ont été autorisées et invitées à rendre obligatoire la fréquentation des écoles de continuation qu'elles établissent. Le Ministère recommande une entente avec les patrons au sujet de leurs apprentis, « entente qui peut et doit aller jusqu'à la collaboration constante ». L'obligation est tout particulièrement recommandée pour les jeunes gens qui, en sortant de l'école primaire, ne prennent pas de métier. Car, c'est parmi ceux-là que se recrutent les malheureux condamnés aux chômages fréquents, et les « hooligans », c'est-à-dire les apaches de là-bas.

*
* *

Aux États-Unis, seul le Massachussets a manifesté jusqu'ici une tendance à imiter le système allemand de l'école complémentaire obligatoire. Dans d'autres États de l'Union, la limite extrême de l'âge scolaire est fixée à seize ans, ce qui ne veut pas dire que tous les enfants restent à l'école jusqu'à cet âge. Les enfants qui quittent l'école avant ne sont pas tenus de suivre une école ou une classe complémentaires. On ne peut retenir, en réalité, sur les bancs de l'école que ceux qui offrent des lacunes graves dans leur instruction. En général, les Américains sont encore trop absorbés par l'expérimentation et par la création des systèmes scolaires, trop pressés pour préparer directement à la vie, et trop confiants aussi dans leur individualité, pour sentir le même besoin d'une instruction complémentaire qui s'impose à la vieille Europe, où les forces et les ressources limitées exigent « l'économie » par une sage organisation.

*
* *

L'instruction complémentaire obligatoire — et ce sera la conclusion qui se dégage de cette étude rapide — est un problème social et national. Ce caractère suffit pour justifier l'insistance de ceux qui s'en sont faits les apôtres. Ils ont en faveur de leur thèse cet argument puissant que la scolarité jusqu'à treize ou quatorze ans est loin de suffire pour assurer d'une façon durable la santé physique, morale et intellectuelle chez la plupart des enfants qui en ont le plus besoin, surtout dans une démocratie, les enfants du peuple.

V. H. Friedel.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Les adieux de M. Pierre a l'École normale de Saint-Cloud. — Le départ de M. Pierre comme directeur de l'École Normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud a été l'occasion d'une touchante réunion d'adieux organisée par les professeurs, les élèves et les anciens élèves de l'École. Aux regrets et aux vœux qui lui furent exprimés dans cette réunion, M. Pierre répondit par un charmant discours, que nous sommes heureux de reproduire ci-après :

« Monsieur le Directeur de l'Enseignement primaire, permettez-moi d'abord de vous remercier à mon tour d'avoir bien voulu assister à cette réunion et, plus encore, des paroles bienveillantes que vous venez de m'adresser : j'y vois une marque d'amitié dont je sens tout le prix. Mais j'y vois quelque chose de plus, une preuve nouvelle de votre sollicitude, je ne dirai pas, ce n'est pas le lieu et je n'ai pas qualité pour le faire, pour l'enseignement primaire tout entier, mais du moins de l'intérêt que vous portez à cette maison, de l'estime où vous tenez et les maîtres qui y enseignent et ceux qui en sortent... preuve qui sans doute n'était pas nécessaire, mais dont je veux souligner la signification. On ne sait pas assez même parmi nous — parce que vous accomplissez volontiers votre œuvre sans bruit ni réclame — on ne sait pas assez ce dont nous vous sommes redevables.

« Si l'École vit, si même elle ne paraît plus menacée dans son existence, c'est parce que vous l'avez toujours soutenue et défendue contre toutes les attaques violentes ou sournoises; si de plus elle s'est agrandie jusqu'à recevoir un nombre presque double d'élèves, si encore elle s'est embellie, si elle est devenue plus agréable à habiter, si les différents services s'y trouvent plus à l'aise, si elle possède une vraie bibliothèque et de vrais ateliers, c'est qu'avec une bienveillance inlassable vous avez accueilli les demandes de crédits dont je vous fatiguais avec une inlassable importunité, c'est que, sachant que vous n'engagiez pas des dépenses inutiles, vous m'avez accordé l'argent nécessaire. Et je suis heureux de saisir cette occasion de vous en exprimer publiquement notre reconnaissance.

« Messieurs les Professeurs, messieurs les Élèves, nous sommes

vivement touchés, ma femme et moi, de votre démarche d'aujourd'hui, profondément émus — cela se voit du reste — des paroles si cordiales que viennent de nous adresser MM. Perrier et Brunel au nom de leurs collègues, Besnard au nom des anciens élèves, Van den Herreweghe au nom de ses camarades et plus encore, si c'est possible, de la lettre si affectueuse et beaucoup trop flatteuse pour moi du vénérable M. Jacoulet. Vous me pardonnerez si je n'y réponds pas comme je le voudrais, si je ne trouve pas les mots qu'il faudrait dire. Mais vos témoignages mêmes de sympathie, la quasi solennité de vos adieux, le présent beaucoup trop somptueux dont vous les accompagnez, que sais-je encore ?... la gravité de l'heure, au moins pour moi, la pensée qu'avec cette réunion vont prendre fin nos relations journalières, tout cela provoque en moi un tumulte de sentiments divers et contradictoires, qui se surexcitent les uns les autres, au lieu de s'équilibrer, et me mettent dans un état de trouble à la fois très angoissant et très doux. Ce n'est pas sans regrets, je n'ai pas besoin de vous le dire, que je m'éloigne de cette maison et de ceux qui l'habitent. Comment pourrais-je sans tristesse voir se clore la plus belle période de ma vie et cesser brusquement tout ce qui en a fait le charme ? — Et d'autre part, comment ne pas me réjouir, au moins discrètement et tout au fond de moi, si, en m'éloignant, je n'emporte d'ici et je n'y laisse ni rancune ni mauvais souvenir ?

« Quand j'y suis venu pour la première fois, il y aura bientôt dix ans, je n'étais pas beaucoup plus à l'aise qu'aujourd'hui. Le grand honneur de succéder à M. Jacoulet me paraissait un fardeau bien lourd, et j'ai d'abord hésité à l'accepter. Si je le rappelle ici, ce n'est point par une sorte de fausse modestie rétrospective, mais tout simplement parce que c'est la vérité et aussi pour ajouter tout de suite que j'avais tort. Mais je ne pouvais pas me douter alors que l'administration, les professeurs et les élèves mettraient tant de bonne volonté à me rendre la charge légère ; et que je n'aurais guère qu'à me laisser vivre.

« La grille franchie, au delà de laquelle on m'avait dit que je trouverais l'Ecole, je la cherchai d'abord sans la trouver : cela a dû arriver aussi à quelques-uns d'entre vous. Je finis par échouer à la porte de l'appartement qui donne sur l'allée des Soupirs. Un garçon me recueillit et me conduisit par l'escalier mal éclairé que vous connaissez tous, où monte, l'hiver, l'odeur du calorifère, et l'été, la fraîcheur des caves, puis par le corridor sombre des études jusqu'au cabinet directorial. M. Jacoulet m'acueillit d'un « Ah ! vous voilà, vous ! il n'est pas trop tôt » et du ton amical et grondeur dont il devait vous accueillir, messieurs les Anciens Elèves, quand il vous mandait près de lui à la suite de quelque peccadille pour vous laver la tête, et, comme il me le dit plus tard, vous régler votre affaire en cinq sec. Car il était, il est encore, Dieu merci, le meilleur des hommes et le plus indulgent des maîtres, et il aurait voulu — n'est-il

pas vrai, monsieur Vial? — qu'on le crût le plus terrible. On dit qu'il y a de fausses maigres; il était, lui, un faux tyran. Il y a de la tendresse plein sa grosse voix et de la bonté plein ses yeux sous l'épaisseur des sourcils, souvent froncés.

« Et tout de suite, sans me laisser le temps de m'asseoir : « Venez, dit-il, que je vous présente à nos élèves. » — J'étais en jaquette ou même en veston, je le lui fis remarquer et que je n'étais guère présentable. — « Ça ne fait rien, venez tout de même. » Il fallut obéir.

« L'ère des difficultés commençait. Des élèves, j'en avais bien eu autrefois, quinze ou vingt ans auparavant, mais c'étaient de petits bonshommes de quatrième, que j'aimais bien et qui me le rendaient. Si M. Métin, que l'examen de l'École navale retient à Brest, était ici, il ne me démentirait pas, lui qui fut l'un d'eux et des meilleurs. Mais les Cloutiers, des hommes, ou presque, comment m'accueilleraient-ils? Et, tel Hippolyte allant vers Mycènes, je me dirigeais tout pensif vers vos classes lointaines derrière le bon géant qui lui, le cœur léger, marchait à belles enjambées.

Et d'un pas inégal je suivais le grand-père.

« Les élèves étaient déjà rassemblés; ils me regardèrent d'un air curieux, l'œil rieur et un peu narquois... et moi, en m'efforçant de faire bonne contenance, j'admirais leurs barbes naissantes.

« M. Jacoulet fit les présentations en règle : votre nouveau directeur, vos élèves! Je ne me rappelle plus ce qu'il leur dit de moi, mais je me rappelle bien ce qu'il me dit d'eux : « C'étaient des jeunes gens aimables et charmants, déférents, affectueux, et des élèves modèles et des travailleurs acharnés. C'est bon, disait-il, bon comme du bon pain, » déjà semblables, vous voyez, à ceux d'aujourd'hui. Je commençai à me rassurer.

« Il termina en parlant des professeurs. Ici je cite textuellement, mes souvenirs sont très précis : « Tous excellents, choisis parmi les meilleurs des lycées de Paris, de la Sorbonne, des grands établissements de l'Etat, quelques-uns membres ou futurs membres de l'Institut — et je me sentais petit, petit — mais tous aussi aimant l'École comme leur maison, dévoués à leurs élèves autant qu'on peut l'être : vous verrez, vous verrez », disait-il, et cela me remit en confiance. J'étais entré dans la grande salle l'esprit anxieux; j'en suis sorti le cœur en fête.

« Depuis, en effet, j'ai vu et je sais, Messieurs les Professeurs et très honorés Collaborateurs, que je vous dois en grande partie, sinon entièrement, d'avoir pu passer dix années ici sans difficulté sérieuse. C'est parce que vous aimez vos élèves et qu'ils le sentent, parce que vous travaillez pour eux et qu'ils le savent, parce que vous préparez leurs succès futurs aux examens et dans la vie, qu'eux-mêmes travaillent dans la joie... Et la joie des élèves, c'est la tranquillité des directeurs.

« Quant à vous, Messieurs les Élèves, mes très chers Élèves, je vous dois quelque chose de bien plus précieux que la tranquillité, et vous allez savoir quoi, comme on dit dans le Nord. En arrivant parmi vous, je m'étais proposé un double but; d'abord améliorer les conditions matérielles de votre séjour ici, c'est-à-dire vous mettre à même de travailler le plus agréablement et le plus commodément possible. J'ai pu le faire grâce à la bienveillance de M. Bayet d'abord, de M. Gasquet ensuite, qui m'ont fourni les ressources nécessaires, grâce aussi à la collaboration toujours dévouée et toujours prête de l'excellent économe qu'est M. Reversé.

« En second lieu, vous donner progressivement, successivement avec la prudence nécessaire, toutes les libertés compatibles avec vos intérêts, par conséquent avec le bon ordre, qui est la condition morale du travail : sorties du jeudi, permissions de minuit, permissions de théâtre, individuelles ou collectives, liberté de l'après-midi pour suivre des cours au dehors, liberté pour ceux dont les parents en exprimeraient le désir de sortir du samedi après cinq heures jusqu'au lundi matin, etc., etc., et aller dans ce sens jusqu'au bout des concessions possibles. — Ai-je eu tort? Vous ne l'avez jamais pensé; je ne le pense pas non plus, après l'expérience faite. — Quelques-uns, sans doute, ont parfois dépassé les justes limites, un très petit nombre se sont hasardés jusqu'au bord du fossé, un ou deux — en dix ans — y sont tombés. Ils en ont souffert, comme il était naturel, et naturellement aussi, j'en ai souffert autant et plus qu'eux, mais sans qu'il me soit jamais venu à l'idée de faire payer leurs fautes aux autres et de restreindre si peu que ce soit les franchises accordées. Du reste, accidents ou incidents bien rares, en vérité. Je n'ai pas eu souvent à me plaindre, ou à sermonner, ou à frapper. La plupart du temps je me suis borné à vous regarder vivre, et il me semblait que cela seul vous aidait à bien vivre. — Vous vous êtes trouvés bien d'un tel régime, et vous m'en avez su gré; je l'ai constaté avec plaisir: vous me l'avez dit quelquefois; beaucoup de vos camarades me l'ont écrit ces jours derniers en termes affectueux. Et cela a été ma récompense. Tandis que volontairement et en connaissance de cause, je m'appliquais, avec la liberté et la self-discipline pour moyens, à vous rendre le travail léger et à vous faire la vie douce, vous, sans y penser vous faisiez la mienne heureuse. Votre belle humeur, vos chansons et vos joies, votre entrain à l'étude comme au jeu, ont été les enchantements qui m'ont sauvé de la tristesse de vieillir; grâce à vous j'ai gardé, ce dont on me félicitait tout à l'heure, sinon la jeunesse du visage, du moins celle du cœur, et voilà le bien infiniment précieux que je vous dois et dont je vous serai toujours reconnaissant.

« Messieurs, je ne commettrai pas l'impertinence de vous présenter M. Bonnaric : il se présente fort bien tout seul. Si vous avez pu éprouver, si mince fût-elle, la petite inquiétude que cause parfois aux

gouvernés un changement de gouvernement, elle est dès à présent dissipée : Vous avez pu constater que vous ne perdez pas au change.

« Pour moi, je ne suis pas étonné de le voir ici, je l'attendais presque; c'est mon successeur ordinaire. Il a pris l'habitude de me remplacer et il s'en acquitte fort bien. Il connaît par expérience, je n'irai pas jusqu'à dire les vices, mais les défauts et les faiblesses de mon administration et il sait y accommoder ses qualités. C'est ce qui me tranquillise sur le sort de l'École.

« Et je ne suis pas moins rassuré sur le vôtre, mon cher successeur. Vous savez ce que pensait M. Jacoulet et ce que je pense moi-même des professeurs et des élèves. La maison est accueillante et bonne à habiter; la suite des jours s'y déroule sans trouble ni secousses. Vous entendrez parfois l'écho des couloirs — il est terriblement sonore — retentir de bruits formidables et comme de cris sauvages. Il ne faut pas avoir peur. N'allez pas croire à une invasion de fauves déchaînés. Ce sont les gars qui s'égayent, comme dit M. Goujon, leur surveillant général et leur ami, lui aussi; ce sont, Monsieur le Directeur, vos enfants qui s'amusent. Ils crient, ils chantent, ils claquent les portes, donc ils sont heureux. Tout s'apaise bientôt, et dans le calme vite revenu, vous ne percevrez plus que quelques fusées de rire ou des appels amicaux : « Robert! Robert! dépêche-toi : le jus est prêt! »

« Mais si agréables que soient ces espérances d'avenir et si doux dans ses mélancolies le souvenir d'un temps heureux, il n'y a en ce moment pour moi qu'une heure qui compte, et c'est l'heure présente et ce n'est pas la plus belle, quoique vous ayez tout fait pour l'embellir, mais bien plutôt la plus amère, la seule amère dirai-je, de celles que j'ai passées ici. J'ai beau m'y être préparé depuis longtemps, elle est plus dure que je ne le craignais. Vous vous rappelez, Messieurs, les vers de La Fontaine — pardonnez-moi ce souvenir classique : il est si menu :

..... je voudrais qu'à cet âge,
On sortît de la vie ainsi que d'un banquet.
Remerciant son hôte et qu'on fît son paquet.

Cet âge, c'est le mien, n'en doutez pas; je ne sors pas encore de la vie, mais je sors de Saint-Cloud et d'une réunion qui vaut beaucoup mieux qu'un banquet; du fond du cœur je remercie mes hôtes et mon paquet est prêt... mais tout de même je le trouve bien lourd..

« Messieurs, je bois à la prospérité de l'École et à votre bonheur à tous. »

L'Apprentissage. — Le groupe des chambres syndicales du bâtiment a procédé le dimanche 19 novembre, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, à la 26e distribution annuelle des récompenses aux ouvriers méritants.

Du discours prononcé par M. Villemain, président du groupe, nous détachons ce passage :

« L'apprentissage est une de ces choses dont on a beaucoup parlé, sur laquelle on a beaucoup écrit et légiféré depuis un siècle, et tout cela pour aboutir à constater de plus en plus sa décadence.

« Jamais plus qu'en ce moment n'est apparue la nécessité de remédier à un état de choses si nuisible à tous, et de tous côtés surgissent des projets qui, malheureusement, émanent pour la plupart de théoriciens pleins de bonne volonté, mais trop souvent enclins à ne voir que les bénéfices politiques immédiats qu'ils retireront de leur intervention ou d'autres qui, chevauchant une chimère, prennent pour base de leurs conceptions la perfection humaine, alors qu'ils devraient tabler surtout sur son imperfection.

« Par atavisme et parce qu'ils n'ont pas pratiqué la dure école du travail manuel qui doit satisfaire aux besoins du lendemain, ils n'en peuvent connaître les contingences, les besoins.

« Ces théoriciens se font, pour les mêmes raisons, des idées fausses sur ces ruches de travailleurs que sont les ateliers industriels, agricoles, les comptoirs commerciaux, et ils courbent sous le même joug, sous les mêmes articles de loi, des industries qui ont des besoins absolument différents, des nécessités de vie, si je puis m'exprimer ainsi, tellement opposées, que ce qui peut être favorable aux unes, peut tuer les autres.

« N'en sera-t-il pas de même pour l'apprentissage? Les divers projets de loi déjà déposés nous le font bien craindre et là encore, si nous ne réagissons énergiquement, la théorie l'emportera de nouveau sur les nécessités de la pratique.

« Les écoles professionnelles sont projetées de toutes parts, et, une fois de plus, l'enseignement théorique sera substitué à l'enseignement manuel; de nombreux bacheliers — ès métiers — seront créés pour faire pendant aux trop nombreux bacheliers — ès sciences — qui ne peuvent trouver de situation et qui ne sont dans le monde que des déclassés trop souvent dangereux.

« C'est à nous tous, industriels et ouvriers, qu'il appartient de signaler l'écueil et de manœuvrer pour l'éviter.

« Est-il donc impossible de nous organiser pour donner enfin à nos futurs ouvriers l'apprentissage manuel, de façon à compléter les enseignements et l'éducation de la famille et de l'école, sans qu'il en résulte, pour le foyer familial de l'apprenti, une perte trop grande par rapport à ce que produisent, dès le début, ces professions sans nom, qui mettent plus tard l'homme à la merci du plus petit incident.

« Ne croyez-vous pas que si l'enseignement manuel était donné à l'atelier, dans des conditions de surveillance protégeant non seulement la santé de l'apprenti, mais aussi sa moralité, et lui permettant d'acquérir tout ce qui, dans l'avenir, fera de lui un ouvrier parfait; ne croyez-vous pas, dis-je, que si nous augmentions, comme je le disais

tout à l'heure, les chances d'arriver à un résultat qui a eu jusqu'alors contre lui le très grave inconvénient d'apparaître trop lointain, nous n'attirerions pas à nos industries beaucoup de jeunes gens qui s'en éloignent, parce qu'ils ne se sentent pas suffisamment certains d'arriver à leur but?

« C'est pour moi une conviction sincère, et c'est elle qui me fait demander à tous mes collègues et à tous mes confrères de Paris et de France, d'entrer résolûment dans cette voie, de donner l'exemple d'un dévouement aussi clairvoyant que spontané. »

Grands hommes et grandes choses de France. — M. Blanguernon, Inspecteur d'Académie de la Haute-Marne, a adressé la circulaire suivante aux Instituteurs et aux Institutrices de son département :

« Notre rôle est non seulement d'instruire, mais d'élever. Nous devons ouvrir l'âme de nos enfants au beau et au bien, faire éclore dans leurs cœurs neufs le sens de l'idéal. Rien n'y est plus propre que la commémoration des grands hommes et des grandes choses. Or la France, depuis trois mois, a offert à l'humanité tout entière le spectacle d'étonnantes prouesses et d'épreuves tragiques, d'où peuvent et doivent sortir pour nos élèves de nobles et émouvantes leçons. Je désirerais donc que, le jour de la rentrée des classes, vous consacriez votre première leçon de morale aux merveilles et aux deuils de la navigation aérienne.

« Vous montrerez à vos enfants, en vous servant, au besoin, des récits et des illustrations des journaux, ce spectacle saisissant de l'aéroplane du Français Blériot volant au-dessus des flots gris du Pas-de-Calais. Le vieux mythe d'Icare tentant de traverser la mer sur ses ailes de cire, cet antique rêve de l'humanité, qui semblait chimérique, de conquérir les cieux après la terre et la mer, s'est réalisé ce jour-là; et c'est un Français qui le réalise. Vous ne manquerez pas de faire admirer et sentir la beauté symbolique de l'atterrissage de Blériot sur les côtes anglaises, quand l'aéroplane, hésitant un instant dans la brume, incline magnifiquement ses ailes de mouette et cingle vers les trois couleurs déployées sur la falaise de Douvres : le signe de ralliement de la patrie! Exaltez alors à vos enfants les vertus énergiques de notre race; montrez-leur comme la vie humaine s'embellit par l'audace d'inventer et de créer; et magnifiez enfin la science qui, fécondée par ce génie audacieux de la France, permet à l'homme d'admirables essors. Menez ensuite vos enfants au champ d'aviation de Bétheny; décrivez cette féerie des aéroplanes évoluant comme de monstrueux oiseaux dans le ciel étonné. Puis inclinez l'esprit de vos élèves sur les catastrophes qui voilent d'un crêpe de deuil les lauriers nouvellement conquis. Tour à tour c'est Lefebvre, Ferber, ce sont les pilotes du dirigeable militaire *République*, le capitaine Marchal, le lieutenant Chauré, les adjudants Vincenot et Réau, dont les noms

s'inscrivent au martyrologe de la science. Mais de ces morts tirez encore une virile leçon ; il est beau de mourir pour une noble cause, et ces victimes sont quand même des conquérants. Leur mort laisse à la science de nouvelles données ; chaque catastrophe a ses causes, qui, reconnues, suggèrent des perfectionnements, des progrès. Gloire aux héros dont le sang féconde l'avenir ; leurs noms resteront dans la mémoire des hommes, tandis que leurs corps vont dormir dans les plis du drapeau illustré par leurs pacifiques victoires. Et comme pour montrer que l'audace humaine, que l'idéalisme français ne meurt pas, à l'heure même où la France pleurait les morts glorieux du *République*, un aviateur français, Latham, volait dans la tempête, le premier, au-dessus des terres allemandes, et tandis que l'aéroplane descendait comme un oiseau parmi les hourrahs, la musique allemande jouait la *Marseillaise*.

« Voilà ce que je voudrais que vous disiez à vos élèves, le jour de la rentrée des classes, pour qu'ils commencent leur année de travail avec une émotion réchauffante au cœur et la volonté de faire courageusement leur devoir d'écolier, et de se préparer dès l'école primaire aux devoirs virils. »

Le surmenage. — D'une autre circulaire de M. Blanguernon aux instituteurs et institutrices de son département, nous extrayons les judicieuses observations ci-après :

«... Vous travaillez trop, vous faites travailler trop vos élèves.

« Certes, il ne s'agit pas de paresser pendant les classes. Mais justement, si nos programmes ont fixé à chaque jour deux classes de trois heures chacune, coupées de récréations, où la variété des exercices repose encore et excite l'intelligence, c'est qu'au delà on forcerait la dose, et que l'enfant en souffrirait.

« Je sais bien que le règlement prévoit des études facultatives, pendant lesquelles on confectionne des devoirs, on apprend les leçons du lendemain. Je n'aime pas beaucoup, pour le dire en passant, ces tâches du soir faites à l'étude ou à la maison. Le mieux serait qu'il n'y en eût point. Les devoirs à la maison m'apparaissent à proscrire : parmi les bruits des besognes domestiques, des conversations, courbé sur le coin d'une table mal aménagée, en hiver sous une lampe pauvre ou mal réglée, l'enfant ne peut faire qu'un travail médiocre, au grand détriment de sa santé, forcé même à l'oubli des bonnes habitudes de l'école. Et puis, laissons donc l'enfant, après la classe, aux petits travaux de la famille, aux menus services qu'il peut rendre à ses parents, comme le demandait justement, dans son intéressant rapport au Conseil général, M. le Dr Martin ; laissons-le aussi à la détente, à la « récréation » des jeunes forces de son intelligence.

« Je n'interdis pas cependant les devoirs à la maison d'une manière absolue, mais je tiens à ce qu'ils soient très courts : un ou deux petits

problèmes par exemple, la préparation d'une lecture, de la leçon du lendemain. C'est à cela, surtout à la lecture personnelle, instructive ou distrayante, que doivent de même être employées, là où elles existent, les études du soir.

« Mais que voyons-nous souvent? Les études sont changées en de vraies classes, où l'on continue, où l'on redouble les exercices écrits ou oraux de la journée. Ce n'est pas tout : il arrive que de onze heures à midi, la classe se prolonge ; que parfois, le matin, à l'approche du certificat d'études, elle commence avant huit heures ; que même on met une classe le matin du jeudi.

« Mes chers collaborateurs, permettez-moi de prendre votre défense contre vous-mêmes. Ces heures de surmenage, c'est votre santé qui les paiera. Vous répondez que vous êtes robustes ; mais un jour ou l'autre, vous sentirez la fatigue. Vos jeunes adjointes, mesdames les directrices, peuvent gravement l'accumuler, sans que personne s'en doute. Et vos élèves aussi en souffriront, ne peuvent pas ne pas en souffrir, et d'autant plus qu'ils sont, les fillettes surtout, au moment critique de leur formation.

« Mais les examens? » vous récriez-vous. « Nous n'y arriverons pas! » — Mais si, vous y arriverez, et même vous y arriverez mieux. Croyez-vous vraiment à la vertu du gavage et du bourrage? Il faut au contraire pour réussir — on l'a dit bien avant moi — « savoir perdre du temps » : perdre du temps à faire réfléchir, à faire chercher, à faire trouver. Une bonne séance de raisonnement, où vous aurez pensé aller trop lentement, vous gagnera en réalité bien des heures, et le résultat dépassera celui de dix leçons plus machinales.

« Ainsi donc, voilà qui est bien entendu : des devoirs du soir très courts, si même vous croyez devoir en donner, mais plutôt des préparations de leçons, des lectures personnelles ; — les études gardant leur caractère propre : elles suppléent simplement à la famille pour les petits travaux que je viens de prévoir ; — les classes tenues strictement aux heures réglementaires, de huit heures à onze heures et de une heure à quatre heures ; elles ne devront être en aucun cas ni avancées ni prolongées ; — à plus forte raison, pas de classe le jeudi.

« Et les certificats d'études vous viendront par surcroît. »

❦

Préparation au certificat d'aptitude au Professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (Sciences appliquées). — Des conférences destinées aux candidats au professorat des *sciences appliquées* auront lieu le jeudi, à l'école Jean-Baptiste Say, 11 *bis*, rue d'Auteuil, à Paris.

M. Pastouriaux, professeur à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, fera, le matin, à dix heures et demie, des conférences d'électricité industrielle.

M. Carlo Bourlet, professeur au Conservatoire national des Arts

et Métiers et à l'École des Beaux-Arts, fera, à deux heures de l'après-midi, des conférences de statique graphique.

Les premières conférences auront lieu le jeudi 20 janvier 1910.

Les candidats désireux de les suivre pourront, à leur choix, soit se faire inscrire le 20 janvier, à l'ouverture de la conférence de M. Pastouriaux, soit demander à l'avance leur inscription par lettre adressée à M. le Directeur de l'École J.-B. Say.

Conférences de la Ligue de l'Enseignement. — Voici le programme des dix grandes conférences organisées par la Ligue de l'Enseignement et qui auront lieu dans la salle des fêtes, du 19 janvier au 23 mars 1910, à cinq heures du soir :

Mercredi 19 janvier. — *Mme Récamier*, par M. Herriot, Maire de Lyon;

Mercredi 26 janvier. — *L'opposition républicaine à la fin de l'Empire*, par M. Camille Pelletan, Député;

Mercredi 2 février. — *Un journaliste républicain (Alphonse Peyrat)*, par M. Joseph Reinach, Député;

Mercredi 9 février. — *L'expansion commerciale et industrielle de la France*, par M. Jean Cruppi, Député;

Mercredi 16 février. — *L'œuvre sociale de la 3e République*, par M. Paul Deschanel, Député;

Mercredi 23 février. — *L'œuvre coloniale de la République*, par M. Paul Doumer, Député;

Mercredi 2 mars. — *Les habitations à bon marché*, par M. Alexandre Ribot, Sénateur;

Mercredi 9 mars. — *Les retraites ouvrières*, par M. Ferdinand Dreyfus, Sénateur;

Mercredi 16 mars. — *L'idée de patrie*, par M. Raymond Poincaré, Sénateur;

Mercredi 23 mars. — *La justice et le crime*, par M. Henri Robert, Avocat à la Cour d'appel.

Exposition rétrospective de portraits d'enfants. — Le préfet de la Seine vient d'informer M. Roll, président de la Société nationale des beaux-arts, que le Conseil municipal lui concédait de nouveau le palais de Bagatelle pour organiser cet été, du 14 mai au 15 juillet, une exposition rétrospective de 1789 à 1900 : « Les Enfants », leurs portraits, leurs jouets et aussi quelques détails de vêtements anciens.

Revue de la Presse.

Famille et Lycée, octobre. — M. P. Gallois, *Des Services que les Associations de parents d'élèves peuvent rendre à l'Université.* — M. Gallois considère que, tant que la concurrence des maisons religieuses a existé, l'Université se trouvait par là tenue en haleine et était avertie des réformes qu'elle devait opérer pour ne pas se laisser devancer par les établissements rivaux. Cette concurrence étant aujourd'hui supprimée, c'est aux Associations de parents d'élèves qu'il conviendra de faire connaître à l'Université les besoins et les désirs des familles. Son intérêt serait donc, d'après M. Gallois, de susciter elle-même la création d'associations de ce genre.

Revue mensuelle du Touring-Club de France, octobre. — Suzanne, *L'Éducatrice moderne.* — Article agréable où une mère expose les avantages qu'elle trouve à développer l'éducation physique de son fils et à l'habituer, en lui laissant une liberté assez large, à compter sur lui-même et à agir.

Idées modernes, septembre. — Jane Misme, *Le Féminisme et la Politique.* — Après examen, Mme Jane Misme pense que si, à l'heure actuelle, le féminisme ne peut se réclamer d'aucun parti, il n'en est aucun non plus qui lui soit positivement hostile. « Il semble, dit-elle, qu'il lui serait désormais possible de se constituer, en en prenant un peu partout les éléments, une solide majorité. » Le but que les féministes devraient poursuivre, à son gré, serait de se grouper sur un programme de réformes pratiques, « sans vouloir choisir entre les diverses conceptions en lutte du principe gouvernemental ».

Revue socialiste, novembre. — G. Bourgin, *Socialisme, Cantines scolaires et Colonies de vacances.* — « Ce qui frappe les yeux, quand on considère aujourd'hui l'école primaire, c'est la multitude d'institutions de toute espèce qui ont la prétention d'accomplir les fonctions de la famille absente, en même temps que le manque de direction générale dans l'accomplissement de ces fonctions ». Ces lignes font prévoir dans quel esprit M. Bourgin appréciera l'institution des cantines scolaires et des colonies de vacances. Il n'en est pas encore question dans cet article qui n'est que le premier article d'une série :

il n'y est parlé que des commissions scolaires, des délégations cantonales et des caisses des écoles, et la critique ne leur est pas marchandée.

Ψ

Revue internationale de l'Enseignement, 15 novembre. — M. Bloch, *Un Éducateur alsacien.* — Il s'agit de Joseph Willm, né en 1792, qui commença par être instituteur dans un pauvre village d'Alsace, puis devint professeur au séminaire protestant de Strasbourg, puis inspecteur d'académie du Bas-Rhin. Il a écrit un *Essai sur l'éducation du peuple*, dont M. Bloch présente une analyse intéressante. Très ignoré en France, Joseph Willm jouit, paraît-il, d'une haute réputation pédagogique en Angleterre et en Allemagne.

Ψ

Revue du Mois, 10 décembre. — A Dauzat, *La Poussée germanique en Suisse.* — M. Dauzat constate que l'immigration des Suisses allemands dans la Suisse française est énorme; ils sont 100 000 en chiffres ronds, tandis qu'il y a à peine 50 000 Français (de langue) dans toute la Suisse allemande, romande et italienne. Et cependant, d'après le recensement fédéral de 1888 et plus encore d'après celui de 1900, la proportion des Suisses français augmenterait plus rapidement que celle des Suisses allemands. Mais, d'après M. Dauzat, cela vient de ce que de nombreux habitants de langue allemande se sont fait inscrire comme Français, parce que le français est une langue mieux portée. Notre langue garderait donc et même développerait sa suprématie sociale. Seulement, malgré « les succès remportés par la culture française, la poussée ethnique l'emporte généralement ».

Ψ

Revue Universitaire, 15 décembre. — H. Bourgin, *L'Enseignement du français.* — L'École de pédagogie, à l'École des hautes études sociales, donnera cette année une série de conférences sur l'enseignement du français. M. Alfred Croiset a inauguré cette série par une conférence dont l'article de H. Bourgin donne l'analyse. M. Croiset s'était proposé d'étudier l'objet même de l'enseignement du français, tel qu'il est conçu maintenant : idéal littéraire élargi, sentiment historique, esprit scientifique, telles sont, pense-t-il, les conditions auxquelles cet enseignement doit désormais satisfaire. Bien définir ce premier point, c'est déjà quelque chose. Restent les difficultés de la pratique. Elles seront étudiées dans les conférences qui suivent.

Ψ

La Revue, 15 décembre. — P.-N. Chilot, *La France universitaire et la Jeunesse internationale.* — Article consacré à montrer comment l'Université de Paris a reconquis le rang qu'elle occupait au moyen âge, et comment elle exerce sur le mouvement contemporain de la science une suprématie non seulement européenne, mais « mondiale ».

Manuel général, 18 décembre. — R. Poincaré, *La Neutralité scolaire*. — Daus ce numéro, le *Manuel général* commence une série de *Consultations sur la Neutralité scolaire* qu'il a demandées à des hommes politiques marquants de divers partis. M. R. Poincaré est le premier à donner son opinion. Elle consiste surtout dans un commentaire approbatif de la lettre que Jules Ferry adressa aux instituteurs le 17 novembre 1883 sur l'application de la loi du 28 mars 1882.

Revue internationale de l'Enseignement, 15 décembre. — J. Toutain, *Les Rapports de l'Enseignement primaire supérieur et de l'Enseignement supérieur technique*. — Sur cette question qui, dans ces derniers temps, a été si fort débattue, M. Toutain a donné à l'École des hautes études sociales une conférence que reproduit la *Revue internationale* de l'Enseignement. Voici les conclusions du conférencier : « L'enseignement primaire supérieur et l'enseignement supérieur technique, tous deux indispensables correspondent à des âges différents, à des phases successives dans la vie de l'enfant et de l'adolescent. Ils sont faits pour se compléter et non pour se combattre. Au ministère de l'Instruction publique, doit ressortir tout ce qui est enseignement véritable et général; au ministère du Commerce ou à celui du Travail, tout ce qui est apprentissage professionnel et technique ».

Le Volume, 27 novembre, 4 décembre. — E. Goblot, *La Paresse scolaire*. — Articles intéressants, à rapprocher de l'opinion du Dr Pauchet, que nous avons signalée ici. M. Goblot pense que certains paresseux sont en effet des malades : « On les punit, dit-il, on les met en retenue, on leur donne des tâches supplémentaires.... Il faudrait peut-être leur donner du fer, ou du phosphate, ou du bromure, ou des douches ». Mais, d'ailleurs, M. Goblot estime qu'à côté de ceux qui ne *peuvent* pas travailler, il y a ceux qui ne le *veulent* pas. Pour les premiers, l'intervention du médecin est nécessaire; c'est un traitement pédagogique qu'il faut aux seconds.

M. P.

Bibliographie.

Dante (*Essai sur sa vie d'après l'OEuvre et les Documents*), par Pierre Gauthiez. Paris, Henri Laurens, éditeur.

Il y a déjà vingt-deux ans que M. Pierre Gauthiez publiait son premier livre sur l'Italie, une thèse de doctorat ayant pour sujet l'Arétin. Il a donné, depuis ce temps, bien d'autres ouvrages se rapportant à l'art ou à l'histoire du peuple Italien, *Jean des Bandes Noires* (1901), *Lorenzaccio* (1904), *Milan* (Les villes d'art célèbres, 1905), *Bernardino Luini* (Les grands artistes, 1906). Ces livres sont tous des livres d'un réel mérite et même d'un vif intérêt; mais celui qu'il nous apporte sur Dante, il y a travaillé pendant vingt-cinq années; tout en mettant au jour d'autres productions de son esprit érudit et agile, il retardait à dessein celle-ci; il y revenait sans cesse, comme à l'œuvre de prédilection, et il est évident qu'il y a donné sa mesure et que c'est celle d'un critique d'une rare valeur. Sans en excepter l'étude d'Algernon Symonds, populaire en Angleterre, et traduite de l'anglais en français par Mlle Augis, on ne saurait rencontrer un livre de vulgarisation sur la vie et l'œuvre de Dante plus intéressant, plus substantiel, plus digne du sujet, que celui de M. Pierre Gauthiez. La première moitié du livre : *De la naissance de Dante à la mort de Béatrice* est d'une qualité supérieure. M. Pierre Gauthiez avait souvent donné des preuves d'un vrai talent; il s'est élevé ici au-dessus de lui-même.

De belles illustrations et une bibliographie réduite, mais choisie, achèvent de donner à ce noble ouvrage tout l'agrément et toute l'utilité qu'il peut avoir.

Ernest Dupuy.

⚜

Dante (*Essai sur son caractère et son génie*), par Maurice Paléologue. Paris, Plon, 1909.

Il serait injuste de se placer, pour juger cet essai, sur le terrain de l'érudition pure. On aurait alors plus d'un reproche à lui adresser. Le fait seul qu'on ose écrire un livre sur Dante étonne et scandalise les spécialistes. Tant de points demeurent obscurs dans sa vie, son œuvre prête à tant de discussions encore ouvertes, que l'époque ne semble pas venue des vastes synthèses. Et quelle immense bibliographie n'aurait-on pas à dépouiller, si on voulait seulement présenter

au public savant l'état des questions controversées! On est effrayé, à ouvrir les revues exclusivement consacrées au grand poète, qui signalent la masse des travaux que chaque jour voit naître. Ceux qui lui ont consacré leur vie, les « dantistes », comme on les appelle en Italie, publieraient plus volontiers un livre sur un seul de ses vers, que sur un ensemble qui dépasse l'état actuel de nos connaissances. L'auteur n'a pas été arrêté par des soucis de ce genre. Il semble qu'il n'ait pas voulu connaître, ou dans tous les cas qu'il n'ait pas suffisamment utilisé des travaux essentiels, comme la préface que M. Henry Cochin a mis en tête de sa traduction de la *Vita Nova*, ou le *Dante en France* de M. Farinelli. Ajoutons que certains détails de l'exécution n'échapperaient pas non plus à ce genre de reproches. Les Italiens nous font remarquer que nous agrémentons leur langue, quand nous la citons, d'erreurs variées, qui vont jusqu'au barbarisme. L'auteur leur a donné raison plus d'une fois ; il a laissé passer, dans ses citations et dans ses notes, quelques inadvertances.

Voilà ce qu'on pourrait dire, si on s'en tenait à ce point de vue. Hâtons-nous de l'abandonner ; car le livre vaut mieux que cette critique pédantesque. Oublions les commentaires et les gloses ; laissons-nous aller au simple plaisir de la lecture qui demeure le plus franc et le meilleur : nous serons séduits et charmés. Le livre sera infiniment utile à ceux qui, sans être des spécialistes de la littérature italienne, l'aiment cependant. En général, ils ont de Dante une idée fort imparfaite. On leur a dit que la *Divine Comédie* était un chef d'œuvre ; pleins de bonne volonté, ils ont ouvert une traduction : elle les a vite rebutés. La présente étude leur permettra de comprendre un écrivain qu'il est imprudent d'aborder sans préparation. Il y a une chose que l'auteur connaît bien, s'il ignore les menus travaux de la critique et de la philologie : c'est l'œuvre de Dante lui-même. Il est tout pénétré de son texte, qu'il cite avec abondance et qu'il traduit avec assez de bonheur. C'est là sa source principale, parce qu'il estime sans doute qu'elle est la plus pure. Il y joint des documents presque contemporains, comme pour rester le plus longtemps possible dans l'intimité de celui qu'il étudie *con intelletto d'amore*. Aussi bien a-t-il l'habitude, on le sent, de vivre dans le commerce des grands artistes et des grands penseurs. Il évoque fréquemment leur souvenir, pour mieux faire ressortir la physionomie originale de son poète, par les analogies et par les différences : Virgile, Shakespeare, Gœthe et Schiller, Chateaubriand, Vigny, Hugo, à ne citer que les principaux. Il amène les lecteurs à Dante ; et il amène Dante à ses lecteurs.

Ceux-ci apprécieront donc « son caractère et son génie » ; ils verront se dessiner, dans une composition claire et harmonieuse, ses différents traits : « l'homme, le politique, le croyant, le poète, l'érudit ». Ils apprendront, surtout, à le mettre à sa véritable place dans l'évolution de l'esprit humain : génie qui fait pressentir la Renaissance, mais qui ne l'est pas encore et qui marque la fin du

Moyen Age, sans être tout à fait un commencement. Ils liront donc le livre avec intérêt, et le rangeront parmi ceux qui font aimer le bien et le beau. P. H.

La Bruyère critique des conditions et des institutions sociales, par Maurice Lange. Paris, Hachette, 1909.

Sauf erreur, c'est Auguste Comte qui, le premier, s'est servi du mot *sociologie*. Depuis lui, le mot et la chose ont fait fortune. La sociologie est une des modes intellectuelles du moment : il y a une *Librairie des sciences politiques et sociales*; tous les jours, la *Bibliothèque des sciences sociales*, de l'éditeur Alcan, s'enrichit, comme on dit, de quelque nouveau volume; le théâtre s'est constitué un répertoire social avec les œuvres de MM. Brieux, de Curel, Descaves, Fabre, Mirbeau, et bien d'autres; on publie couramment des romans qui sont ou veulent être des études sociologiques; et voici que M. Lange, dans sa thèse sur La Bruyère, introduit la sociologie dans le domaine de la critique littéraire où elle n'avait guère pénétré jusqu'ici.

A vrai dire, quand M. Lange envisage La Bruyère comme « critique des conditions et institutions sociales », il ne fait pas œuvre entièrement nouvelle. D'autres, avant lui, avaient été frappés, en lisant les *Caractères*, de l'attention continue et inquiète avec laquelle l'auteur examine ce qui touche au gouvernement et à l'organisation de la société de son temps; ils avaient remarqué chez La Bruyère des préoccupations, des sentiments dont il n'y a guère trace dans les écrivains, au moins les plus illustres, du XVIIe siècle; et par là ils avaient été amenés à penser qu'il avait en quelque façon ouvert la voie aux hommes du siècle suivant ou, du moins, fait pressentir leur venue. Mais cela restait à l'état d'indication, de vues, de vues qui n'avaient pas un caractère de netteté et de précision suffisantes. Et d'abord, quand on parlait des observations de La Bruyère, on s'inquiétait surtout de leur « rendu »; on ne s'avisait pas assez de s'enquérir si elles étaient exactes. Du point de vue particulier auquel il se plaçait, cette enquête, M. Lange ne pouvait se dispenser de la faire : elle emplit toute la première partie de son travail, et il l'a conduite avec beaucoup de diligence et un soin curieux de réunir les éléments d'information les plus complets et les plus sûrs. Pour savoir si la critique que La Bruyère a faite des conditions est ou non fondée, M. Lange l'a soumise à un contrôle incessant, c'est-à-dire qu'il l'a rapprochée constamment des témoignages rendus par les contemporains. Dans le dessein de déterminer ce qu'il peut y avoir de vérité historique dans les *Caractères*, il a lu non pas seulement les moralistes sacrés et profanes, non pas seulement les auteurs comiques, les romanciers, connus ou non, mais aussi les mémorialistes, Dangeau, de Sourches, Choisy, Gourville, Foucault, Saint-

Simon, etc., les correspondances, les journaux, sans parler des documents officiels, correspondance administrative des intendants, correspondance des Contrôleurs-généraux, lettres, instructions et mémoires de Colbert, mémoires de Louis XVI, etc. Il a consulté de plus les études des érudits de notre temps. En sorte que, fort habile à mettre en œuvre son ample documentation, il se trouve avoir tracé un tableau très agréable et très instructif de la vie sociale à la fin du XVIIe siècle. A aucun moment d'ailleurs, il ne perd de vue son objet propre et il nous conduit suivant une ligne très directe et très ferme à la conclusion où son examen l'a amené lui-même : à savoir que, s'il faut apporter quelques tempéraments à la critique de La Bruyère, en général pourtant l'impartialité ne lui fait pas défaut; que, si ses peintures ont parfois de l'outrance, en leur fond elles restent vraies.

Ce point acquis, M. Lange passe à la seconde partie de son étude. « Puisque, dit-il, les conditions sont dans un rapport étroit avec les institutions qui les soumettent à leurs principes, qui leur prêtent en quelque sorte leur esprit et leur couleur, La Bruyère n'a pu observer les unes sans être amené à faire ses réflexions sur les autres et sa critique des conditions s'est tout naturellement couronnée d'une critique des institutions ». En quel sens, dans quelle mesure cette critique s'est-elle exercée? C'est ce qu'il importe de marquer avec beaucoup de précision sous peine ou de prêter à La Bruyère plus de hardiesse d'esprit qu'il n'en a eu, ou de ne pas assez faire sentir ce qu'il avait de générosité dans le cœur.

En cette affaire, M. Lange a eu moins souci, en effet, de dire des choses neuves que d'atteindre à la justesse. Après avoir examiné les réflexions de La Bruyère avec une attention aussi diligente que ses observations, il constate que nulle part, dans les *Caractères*, le gouvernement, la société ne sont attaqués en leurs principes. Celui qui a déclaré que les formes de gouvernement sont chose assez indifférente et que ce qu'il y a « de plus raisonnable et de plus sûr, c'est d'estimer celle où l'on est né la meilleure de toutes et de s'y soumettre »; celui qui, en face de l'organisation de la société de son temps, fondée sur l'inégalité et le privilège, croit « qu'une certaine inégalité dans les conditions, qui entretient l'ordre et la subordination, est l'ouvrage de Dieu, ou suppose une loi divine »; celui-là, évidemment, n'a l'esprit révolutionnaire à aucun degré. La Bruyère, très nettement conservateur, ne songe ni à chanter, ni à changer les institutions de son temps. Conservateur éclairé, il voudrait seulement corriger les abus, les usages regrettables qui faussent le jeu de ces institutions; cela non pas même par esprit d'opposition, plutôt avec l'espoir d'interpréter et de servir la volonté du prince que ses réglements, ses édits, ses déclarations, ses ordonnances montrent animé du désir de travailler à une œuvre de réformation morale et sociale. Mais, d'autre part, avec les idées d'un conservateur, La Bruyère n'en a pas l'âme. Tandis que sa raison se résigne à un régime d'inégalité, son

cœur en prend moins facilement son parti : il est irrité par l'exclusion du mérite personnel; il est attristé par la condition misérable où les humbles sont réduits. Il n'est pas maître toujours de réprimer le frémissement de sa fierté, de sa pitié; il lui arrive de s'échapper en paroles agressives et vibrantes, de prendre le ton guerrier du pamphlet et aussi de faire sentir parfois qu'il y a dans les profondeurs de son être, l'espoir inconscient, informulé d'un changement que son esprit n'ose ni appeler ni même prévoir.

En présentant ainsi en gros les résultats de l'étude de M. Lange, je m'attends bien que quelques-uns pourront dire : « Tout cela, nous le savions déjà ». Il est vrai. Mais il est vrai aussi que tout cela, après cette étude, nous le saurons mieux. Et ce n'est pas peu de chose.

Au début de son *Introduction*, M. Lange écrit ce qui suit : « Pendant longtemps, en France, la critique littéraire n'a reconnu aux œuvres qu'elle étudiait qu'une valeur d'art et a fermé les yeux sur l'intérêt qu'elles offrent quand on les examine au point de vue social ». Et il ajoute que cette limitation lui paraît très fâcheuse. Par ce que nous avons dit de son livre, on a pu voir, que, sur ce point, nous sommes de la même opinion que lui. Comme lui, nous pensons que la critique littéraire fera bien d'élargir ses cadres et de ne pas se dispenser d'examiner des œuvres « qui puisent leur inspiration au cœur même de la vie sociale ». Mais si nous croyons utile de réserver bon accueil à des études de ce genre, nous ne voudrions pas qu'elles devinssent envahissantes, comme il arrive souvent aux études dites auxiliaires : à notre gré, elles ne devraient pas cesser d'être tenues au second plan. Et, par exemple, dans le cas particulier de La Bruyère, tout en s'intéressant au « critique des conditions et des institutions sociales », il ne faudrait pas oublier que c'est son talent d'artiste et d'écrivain qui le rend supérieur.

M. P.

Œuvres choisies de Marceline Desbordes-Valmore, *Études et Notices*, par Frédéric Loliée. Paris, Delagrave.

Il y a toujours intérêt à connaître ce que nos pères ont beaucoup aimé. On sait combien le goût change avec les générations qui passent, et comment les plus jeunes sont tentés de brûler ce qu'avaient adoré les plus vieux. C'est un tort. Ces enthousiasmes anciens n'ont pas été sans cause. Il y a, dans ces beautés qui sont tombées dans trop d'oubli après avoir été trop vantées, à tout le moins une grâce surannée qui mérite de nous retenir encore. Voilà qui justifie la résurrection qu'on tente depuis plusieurs années de Madame Desbordes-Valmore. Si Vigny, Gautier, Hugo, ont admiré son talent; si Balzac lui a hautement témoigné son estime, ne convient-il pas de nous montrer modestes après de si grands noms? — Ajoutons que nous connaissons peu les femmes-auteurs de l'époque romantique.

Nous nous imaginerions volontiers que les poétesses et les romancières sont un privilège de notre temps. Il y aurait à écrire, au contraire, toute une histoire de la littérature féminine en France; et le chapitre qui traiterait des femmes romantiques ne serait pas le moins curieux. La chaude imagination, et la sensibilité exaltée d'une Marceline expliquent son époque tout en procédant d'elle. — Et puis, il y a une autre raison, la plus forte, pour que nous nous arrêtions à ses Elégies : c'est qu'indépendamment de toutes considérations historiques, elles sont restées fort belles. Elles valent par elles-mêmes, sans qu'on ait besoin de les excuser, pour ainsi dire. Une pièce comme *les Roses de Saadi* a le droit d'être rangée parmi celles qui ne périront pas. Dans les vers de cette Muse affligée, on trouve une sincérité, et comme une simplicité de sentiments, qui touchent encore nos esprits déshabitués de telles effusions. Surtout, les poésies que lui a dictées son amour maternel ne sont pas loin de la perfection du genre. Combien de petits Français, vers l'âge où les mamans commencent à leur apprendre « ces morceaux » qu'elles leur font réciter avec orgueil devant le cercle de famille, n'ont-ils pas répété : « Cher petit oreiller, doux et chaud sous ma tête...? » Les vers en chantent encore dans nos mémoires. Elle connaissait l'âme enfantine parcequ'elle l'aimait profondément. Elle savait trouver les inspirations durables et les expressions éternelles, que les petits comprennent et que les grands admirent. Point de berceuse plus charmante, plus naïve et plus pénétrante à la fois, que la suivante : *Pour endormir l'enfant*, que nous ne résistons pas au plaisir de citer :

Ah! si j'étais le cher petit enfant
Qu'on aime bien, mais qui pleure souvent,
    Gai comme un charme,
    Sans une larme,
J'écouterais chanter l'heure et le vent...
(Je dis cela pour le petit enfant.)

Si je logeais dans ce mouvant berceau,
Pour mériter qu'on m'apporte un cerceau,
    Je serais sage
    Comme une image,
Et je ferais moins de bruit qu'un oiseau...
(Je dis cela pour l'enfant du berceau).

Ah! si j'étais notre blanc nourrisson,
Pour qui je fais cette belle chanson,
    Tranquille à l'ombre,
    Comme au bois sombre,
Je rêverais que j'entends le pinson...
(Je dis cela pour le blanc nourrisson.)

Ah! si j'étais l'ami des blancs poussins,
Formant entre eux doux et vivants coussins,

Sans que je pleure,
J'irais sur l'heure
Faire chorus avec ces petits saints...
(Je dis cela pour l'ami des poussins.)

Si le cheval demandait à nous voir,
Riant d'aller nager à l'abreuvoir,
Fermant le gîte,
Je crierais vite :
Demain l'enfant pourra vous recevoir.
(Je dis cela pour l'enfant qu'il vient voir.)

Si j'entendais les loups hurler dehors,
Bien défendu par les grands et les forts,
Fier comme un homme
Qui fait un somme,
Je répondrais : Passez, messieurs, je dors !
(Je dis cela pour les loups du dehors)

On n'entendit plus rien dans la maison,
Ni le rouet, ni l'égale chanson;
La mère ardente,
Fine et prudente,
Fit l'endormie auprès de la cloison,
Et suspendit tout bruit dans la maison.

Les maîtres qui ont le souci de varier le répertoire de leurs écoles trouveront dans ces œuvres choisies des pièces analogues, capables de fixer leur choix.

M. Frédéric Loliée a fait un recueil des plus belles pages. A l'ordre chronologique, il a préféré l'ordre des matières : Élégies pour celui qu'elle aima, pour ses amies, pour ses enfants et pour les mères; impressions de nature et pages mêlées. Il a joint une étude biographique qui est fort attachante; et, dans la seconde partie du volume, une étude sur la correspondance de Madame Desbordes-Valmore, suivie d'extraits de ses lettres. Peut-être ces deux études auraient-elles gagné à être fondues, pour éviter quelques répétitions, bien que l'une et l'autre aient leur prix.

PAUL HAZARD.

H. Taine. *Pages choisies*, avec une introduction, des notices et des notes, par V. Giraud. Paris, Hachette, 1909.

Nous avons eu occasion de parler plusieurs fois, dans cette Revue, de l'enseignement du français. A ce point de vue, nous signalons à l'attention des lecteurs ces *Pages choisies* de Taine. Peu d'auteurs sont plus capables de donner aux élèves le sentiment de l'ordre et l'exemple de la composition; peu de styles offrent au même degré la « tenue » dont on déplore l'absence dans les copies. Ajoutons que c'est un modèle très accessible, qui ne décourage pas les bonnes

volontés : le coloris des mots, le nombre oratoire, toute cette excellente rhétorique française qui plaît par un instinct secret, tentent les apprentis écrivains. Taine leur apparaît comme un classique moderne.

Le choix des morceaux que l'auteur nous présente, en suivant l'ordre chronologique et en les accompagnant de notices claires et substantielles, est fort judicieux. Il a fait large place à la correspondance, qui sollicitera davantage la lecture par un intérêt plus personnel et plus nouveau. La tâche était difficile : dans une œuvre aussi abondante, et dont si peu de parties ont vieilli, comment choisir avec certitude? Mais par compensation, la nécessité de ne prendre que le meilleur élimine telle page qui sent l'effort, tel développement trop long, telle métaphore trop suivie, dont l'excès finit par fatiguer : élimine, en d'autres termes, les défauts que tout naturellement les jeunes lecteurs imiteraient plus volontiers que les qualités. Ce qu'il leur fallait prendre aux bibliothèques, ou chercher dans dix livres différents, ils le trouveront maintenant à portée de leur main, sous une forme commode et pratique; le conseil trop vague qu'ils ont souvent entendu « Lisez du Taine... » se précisera à leurs yeux sous la forme de ce livre, qui nous semble digne d'être recommandé. Car nul n'était plus désigné que M. Giraud pour l'entreprendre, après la belle étude qu'il a écrite sur l'auteur; et il a excellemment réussi.

P. H.

E. Manuel. *Lettres de jeunesse*, publiées par F. Levy-Wogue et P. Carcassonne; avec une préface de M. Alfred Croiset. Paris, Hachette, 1909.

La préface de M. Croiset est tout à fait spirituelle et jolie. Les lettres nous révèlent un état d'esprit très différent du nôtre, et encore plus lointain que les dates ne sembleraient l'annoncer. Qui donc, écrivant à un frère ou à un ami intime, songerait à composer des dissertations en plusieurs points? Qui songerait, traversant la France, à décrire tout au long chaque ville et chaque campagne, comme par devoir! C'est le temps du discours latin; c'est le temps des diligences. Sous cette forme qui a vieilli, les impressions d'un jeune professeur envoyé en province restent curieuses. Un vif sentiment de la famille et du devoir se mêle aux observations d'un esprit éveillé et perspicace. En outre, les historiens trouveront dans les lettres qui retracent les événements de 1848 les renseignements les plus précieux.

P. H.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LVI. N° 2 15 Février.

REVUE
Pédagogique

Le Congrès international des Professeurs de Langues vivantes.

Le Compte rendu général du Congrès international des professeurs de langues vivantes, tenu à Pâques et organisé par la Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, vient de paraître[1].

Il forme un gros volume in-8° de 850 pages et nous apprend le succès considérable obtenu par ce Congrès : près de six cents professeurs y ont adhéré ; en dehors de l'Allemagne, de l'Angleterre et de la France, qui ont naturellement fourni les plus forts contingents, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Chili, l'Espagne, les États-Unis, la Hongrie, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, le Portugal, la Roumanie, la Russie, la Suède et la Suisse étaient représentés ; vingt et une Associations philologiques françaises ou étrangères avaient tenu à déléguer officiellement à Paris un ou plusieurs de leurs membres. Ajoutons, pour clore cette rapide statistique, que le Congrès a dû examiner quatre-vingt-dix-neuf mémoires — dont quatre-vingts pour la France. — Ce résultat fait grand honneur à la vitalité des

1. Henri Paulin, éditeur.

professeurs de langues vivantes : il montre qu'eux au moins ont su rompre avec les vieilles habitudes d'individualisme en matière d'enseignement et mettre en commun leur expérience pédagogique; il prouve à lui seul que M. Brunot n'avait pas tort de saluer chez eux « ce sentiment des responsabilités, cette noble ambition du mieux qui fait faire à leurs méthodes de constants progrès ».

Puisque je viens d'écrire le nom de M. Brunot, je voudrais encore, avant d'aborder l'analyse des travaux du Congrès, dire quelques mots du discours que prononça, à la séance d'ouverture, cet ami éclairé des langues vivantes à qui rien de ce qui touche à notre enseignement ne paraît étranger. Je voudrais dire en quelques mots que sa science profonde a su « déterminer le point où l'on est parvenu, montrer les horizons et le chemin qui reste à parcourir ». Il a su faire revivre aux yeux des congressistes aussi bien la figure de ce révolutionnaire que fut Louis le Roy, lecteur au collège royal, qui, dès le XVIe siècle, adjurait ses auditeurs « de travailler ès langues modernes, usitées aujourd'hui entre les hommes et de cognoistre les affaires du temps présent », que la grande figure de Richelieu qui, en 1640, créait un collège moderne où, en plus du grec et du latin, étaient enseignés l'italien, l'espagnol et le français. Il a su encore faire surgir d'un passé aboli, pas très lointain pourtant, les silhouettes falotes de ses anciens maîtres de langue, de « ceux avec qui l'on s'amusait et de ceux dont on s'amusait ». Quittant le passé pour rendre hommage au présent, il a loué nos méthodes nouvelles, « ces procédés dont l'expérience a vérifié la valeur » et qui ont pour base « la vue directe des choses »; qui montrent aux enfants « les choses constamment associées aux mots », qui sont « la méthode véritable, la méthode de l'avenir, celle qui développe le mieux l'esprit d'observation ». Il a su enfin annoncer le temps qui viendra « où les humanités modernes auront vraiment leur place, dans nos lycées rajeunis, à côté des autres ». De telles paroles, jointes à celles que prononçait M. Jules Gautier, à la séance de clôture, lorsqu'il estimait « que la méthode rationnelle d'enseignement de la grammaire, c'est-à-dire par la méthode directe, nous a permis d'introduire dans l'étude des langues un procédé d'enseignement

de grande valeur », et lorsqu'il se demandait « s'il n'y aurait pas lieu d'introduire dans l'enseignement des langues classiques un certain nombre de procédés employés dans l'étude des langues modernes », de telles paroles, dis-je, sont un hommage réconfortant à nos efforts et nous consolent de bien des attaques mesquines et injustifiées.

Programme du Congrès. — Trois ordres de questions étaient portés au programme du Congrès.

I. *La préparation des professeurs de langues vivantes dans les Universités :* préparation philologique, littéraire et pédagogique.

II. *Questions se rapportant aux programmes et aux méthodes d'enseignement scolaire :*

a) le programme de grammaire et sa répartition entre les différentes périodes d'études;

b) l'enseignement du verbe.

III. *Questions se rapportant à l'enseignement extrascolaire et postscolaire des langues vivantes en France et dans les autres pays :*

a) moyens employés pour faciliter aux élèves l'étude des langues vivantes en dehors des classes régulières (correspondance interscolaire, assistants étrangers, bourses de voyage, échange d'enfants);

b) moyens employés pour maintenir et développer les connaissances acquises à l'école primaire et secondaire (cours de langues vivantes dans les différentes facultés, instituts supérieurs de langues vivantes, clubs de conversation, cours d'adultes);

c) moyens employés pour faciliter aux étudiants et aux professeurs leurs études de langues vivantes (lecteurs étrangers, séjours à l'étranger, bourses de voyage, cours de vacances).

Enfin, une sous-section avait été formée pour examiner spécialement les *questions intéressant l'enseignement primaire.* Elle eut à s'occuper :

a) de la situation du personnel;

b) de l'application de la méthode directe dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures;

c) Du nombre d'heures nécessaires dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures et de l'introduction des

langues vivantes dans le cours supérieur des écoles primaires de quelques grandes villes.

J'examinerai tour à tour les résultats qu'a donnés la discussion de ces différentes questions.

*
* *

Première section. — Préparation des professeurs. — Deux questions ont surtout occupé le Congrès sur ce point particulier : l'étude de la philologie et celle de la phonétique. Tandis que M. Piquet, professeur à l'Université de Lille, s'attachait à montrer que « c'est l'histoire de la langue et la connaissance de l'évolution phonétique, morphologique ou sémantique des mots qui assureront à l'enseignement le caractère rationnel par où il atteindra l'intelligence de l'enfant, aiguisera son esprit et éveillera sa curiosité des choses scientifiques » ; tandis qu'il proclamait la nécessité pour le futur professeur de remonter dans ses études de langues jusqu'à l'époque indo-européenne, afin d'établir les comparaisons nécessaires entre l'allemand et les langues classiques, M. Thomas, de l'Université de Lyon, faisait ressortir que la connaissance du vieil anglais et de l'anglo-saxon lui-même est nécessaire à qui veut bien comprendre la morphologie, la syntaxe et le vocabulaire de l'anglais moderne.

Faut-il dire que le Congrès se montra un peu effrayé d'ambitions si hautes? Chose remarquable, et tout au moins inattendue, ce fut du côté allemand que vint l'opposition la plus vive à ces propositions; nos collègues d'Outre-Rhin, professeurs d'enseignement secondaire, ont déclaré vouloir enseigner la langue moderne, étudier les choses modernes, lourde tâche qui se suffit à elle-même. M. Cloudesley Brereton, inspecteur des écoles du Comté de Londres, a paru, de son côté, protester contre l'abus des études philologiques dans les Universités anglaises[1]. M. Brunot dut mettre en œuvre son remarquable talent de mise au point pour mettre tout le monde d'accord; il proposa et fit voter à l'unanimité le vœu suivant : *Le Congrès, tout en affirmant*

1. On me citait il y a quelque temps, tel programme d'examen d'Oxford, comportant l'étude approfondie de douze mille vers de vieux français (*Chanson de Roland*, *Roman de la Rose*, etc).

que l'enseignement des langues vivantes doit être avant tout fondé sur la pratique et porter sur la langue contemporaine, reconnaît qu'une instruction approfondie du maître doit l'avoir mis en mesure de comprendre et d'expliquer des textes plus anciens[1] *et de recourir, à l'occasion, à la langue ancienne pour expliquer la langue moderne.*

C'est encore M. Piquet qui amorça la discussion sur l'enseignement de la phonétique dans les Universités; il insista pour que les futurs professeurs fussent préparés à l'enseignement rationnel de la prononciation par l'étude de la structure et du fonctionnement des organes vocaux, du lieu et du mode d'articulation des sons, de l'utilisation des appareils de laboratoire les plus simples : palais artificiels, emploi des guides-langues, façon de se servir de l'appareil inscripteur. C'est la même thèse que soutint M. Rosset, de l'Université de Grenoble, en préconisant l'étude de la phonétique descriptive, « art empirique, qui se propose d'observer et de classer les sons d'une langue donnée, de les comparer à ceux d'une ou de plusieurs autres langues; qui utilise à cet objet les renseignements des oreilles, des yeux, du toucher, de l'histoire et des appareils, pour donner à ses observations le plus de précision possible; qui note les fautes que commettent les divers individus en parlant une même langue étrangère et, à côté des fautes, les procédés pratiques de correction; qui étudie de même la mélodie propre à chaque langue, la façon d'accentuer les mots, les groupes de mots et de phrases, de les couper, de les chanter, etc. »

Les congressistes étrangers ont paru fortement goûter cette thèse et se sont répandus en éloges sur la phonétique; certains n'ont même pas craint de soulever parfois quelques sourires, comme ce professeur anglais qui déclarait avoir pris pour une Française une étudiante dressée par la méthode de transcription phonétique, et n'ayant séjourné que quinze jours dans notre pays. Quant à nos collègues français, ils ont tenu ici l'attitude de silencieuse expectative qui paraît convenir dans un sujet si délicat; plusieurs ne se sont pas fait faute de remarquer que tout

1. Il est bon d'indiquer que, par textes plus anciens, M. Brunot entend des textes remontant à Luther pour l'allemand, à Shakespeare pour l'anglais; il est évident que, pour l'anglais au moins, on peut remonter plus haut.

n'était pas pour le mieux dans la prononciation de certains apôtres de la phonétique; que même, si les sons de leur langage paraissaient corrects, pris individuellement, la modulation de la phrase laissait souvent à désirer, sentait l'étude et restait embarrassée, ce qui tendrait à prouver que, si l'analyse du langage a pu être faite par les phonéticiens, la synthèse reste à faire. Enfin, ils savent tous quelle est la souplesse merveilleuse du gosier de nos jeunes Français; ils savent que, *pourvu que le professeur se donne la peine d'enseigner la prononciation*, de grouper les sons analogues dans des exercices d'assouplissement continuels, les résultats deviennent rapidement excellents; je pourrais, pour mon compte, citer telle classe de collègue où la prononciation des élèves est arrivée à un degré de perfection extraordinaire. Sans s'inscrire en faux contre les résultats que peut donner la phonétique dans l'enseignement de la prononciation, la majorité de nos collègues français paraît donc vouloir attendre qu'une science qui n'en est qu'à ses débuts ait donné des résultats plus probants; ils semblent opposés à une étude approfondie de toute la phonétique, ce qui alourdirait singulièrement la tâche des futurs professeurs; ils attendent que les phonéticiens aient dressé la liste des sons étrangers, particuliers à la langue qu'ils enseignent, et qui offrent une difficulté spéciale pour nos élèves; ils seront prêts alors à accepter les procédés de phonétique expérimentale ou descriptive qui leur permettront de vaincre plus rapidement les difficultés; beaucoup d'ailleurs ont déjà introduit dans leurs classes certains de ces procédés dont l'expérience a vérifié la valeur. C'est dans cette mesure restreinte, je crois, que les congressistes français, professeurs du primaire ou du secondaire, ont voté le vœu tendant à la création de cours de phonétique dans toutes les universités, mais se refusant, pour le moment, à l'introduction d'une épreuve de phonétique dans les différents examens.

Des autres questions traitées par la première section du Congrès, je ne retiendrai que celle ayant trait à la préparation et au stage pédagogiques des élèves d'Université; je signalerai un intéressant mémoire où M. Moulet demande à ce qu'on sollicite les étudiants vers des études de pédagogie générale — sans d'ailleurs leur imposer l'étude minutieuse du sujet —; il propose

de donner à nos futurs professeurs quelque connaissance de l'histoire pédagogique et de la psychologie de l'enfance; il les engage même à aller frapper parfois à la porte de l'école maternelle, où sont employés avec tant de perfection les procédés dont nous nous servons dans nos classes, et verrait avec plaisir tel chapitre saillant d'un livre pédagogique inscrit au programme d'agrégation. La société des professeurs de langues vivantes de l'Académie de Lyon a, de son côté, formulé un certain nombre de vœux ayant trait au stage pédagogique; il est évident qu'il faudra, un jour prochain, résoudre cette question, primordiale pour l'enseignement, conformément à la logique et à la raison. Ce stage, même organisé comme à Paris, où des groupes de trois étudiants sont confiés à un professeur pendant quatre ou cinq mois, est insuffisant; il est de toute nécessité qu'il commence au mois d'octobre, dès la première classe du professeur, afin que l'étudiant soit initié à toute la méthode, dans son développement progressif et harmonieux. Que ce stage soit imposé pendant la première année d'étude d'agrégation ou bien qu'il ait lieu pendant l'année qui suivra le concours, peu importe; mais il paraît bien qu'il ne faudra autoriser le jeune professeur à jouir des prérogatives de son titre d'agrégé que lorsqu'il aura fait ses preuves.

S'il entre dans le cadre de cet article de tirer une conclusion de tous ces mémoires et de toutes ces discussions et de rechercher à quelles fins semblent viser les maîtres de nos Universités, il apparaît que la tendance est à surcharger le programme de nos concours; il est à craindre que ces études, excellentes en elles-mêmes, ne nuisent gravement à la connaissance pratique et essentielle des langues et des littératures modernes; on ne conçoit la réalisation de ce vaste programme qu'avec une augmentation des années d'études. Est-ce possible? Si l'on songe que la première année d'agrégation se perd presque entièrement en travaux d'érudition et de recherches personnelles pour le diplôme d'études supérieures [1], on se demande où le malheureux étudiant, qui plie déjà sous le poids de très lourds programmes, qui doit être linguiste parfait, historien, philosophe et critique littéraire, trouvera le temps de

1. Voir à ce propos un vigoureux réquisitoire de M. Legouis contre le diplôme d'études à la page 190 du compte rendu.

s'adonner à ces questions qu'il faut savoir à fond pour en user à très petite dose et dans les cas nécessaires? S'il est hautement désirable que nos professeurs soient de plus en plus cultivés, il ne faut pourtant pas perdre de vue le côté pratique des choses. N'y a-t-il pas danger ici, pour citer Louis Le Roy « à prendre l'herbe pour le bled, l'écorce pour le bois »?

*
* *

Deuxième section. — Questions se rapportant a l'enseignement scolaire : le programme de grammaire, l'enseignement du verbe. — Le Comité d'organisation du Congrès avait tenu à écarter du programme des travaux les considérations théoriques sur les méthodes, persuadé que toute discussion portant sur des formules abstraites serait stérile; il avait donc demandé aux congressistes d'apporter à leurs collègues le résultat de leur expérience pédagogique sur deux points précis :

1° Est-il nécessaire d'établir un programme grammatical pour chaque classe ou chaque période des études?

2° Comment enseignez-vous le verbe?

Cinquante mémoires ont été écrits sur ces deux questions; ils contiennent tous des procédés pratiques très variés et on conçoit qu'il soit impossible de les résumer tous ici; il faut nécessairement renvoyer aux mémoires eux-mêmes : ils valent surtout par le détail; chacun y trouvera à glaner quelques faits intéressants, quelque idée directrice précieuse. Il est pourtant possible d'essayer de dégager de ces cinquante mémoires la tendance actuelle des professeurs de langues vivantes.

Ce qui frappe tout d'abord, c'est que le principe de la méthode directe est reconnu par la presque unanimité des communications; deux ou trois de nos auteurs mis à part — encore n'y a-t-il aucune certitude — l'enseignement se donne dans la langue étrangère dès le début. Les adversaires se sont tus, ou plutôt commencent à évoluer : ils reconnaissent l'excellence des procédés préconisés par la méthode directe dans les classes de 6e et de 5e; ils triomphent — il fallait s'y attendre — de ce fait que la version a retrouvé dans les programmes officiels la place qu'elle

n'y avait plus ; enfin, ils n'ont pas perdu l'espoir de voir le thème régner encore. Quand je dis : thème, ce n'est plus le thème de jadis, ce n'est pas non plus le thème de contrôle, que l'on peut employer avec tant de fruit *à côté* de la méthode directe ; c'est le thème de retraduction, destiné à l'acquisition des formes syntaxiques et idiomatiques. On ne comprend pas pourquoi la méthode directe — qui peut tout expliquer par ses propres ressources — n'expliquerait pas aussi bien une forme idiomatique qu'un mot unique, à condition de la traiter comme un tout synthétique, qu'on coule d'un seul jet dans la mémoire de l'élève, sans essayer d'en analyser les éléments.

En opposition avec ces rares adversaires, nous trouvons quelques professeurs dont l'évolution est en cours, qui n'ont pu s'arracher entièrement aux principes dont ils se servaient autrefois et font encore appel à la comparaison. Or, comme le dit très bien M. Bourgogne dans son rapport préliminaire « toute forme d'exposition qui suggère automatiquement une assimilation en dehors des notions déjà bien acquises dans la langue étrangère, est un calque de méthode indirecte, un appel à la traduction mentale et, pour des enfants, une cause de confusion, par suite d'incorrection ».

Enfin, un troisième groupe, le plus nombreux, s'affermit chaque jour dans la pratique de la méthode directe intégrale qu'ils considèrent « comme un tout qui doit se suffire à lui-même et sera d'autant plus parfait qu'on éliminera toutes les causes qui entraveront la formation des associations immédiates et des habitudes instinctives ».

Cette première constatation étant faite, je tâcherai de dégager de tous ces mémoires les points les plus importants; je serai d'ailleurs aidé dans cette tâche par les rapports de Mme Kahn et de M. Bourgogne.

*
* *

Le programme grammatical. Sa répartition entre les différentes périodes d'études. — La question portée devant le Congrès comportait cinq subdivisions; l'Assemblée ayant fondu les trois premières dans un vœu unique, je les citerai d'abord.

a) Y a-t-il lieu d'arrêter un programme grammatical nettement défini pour chaque année ou chaque période des études? Quelles sont les formes et les règles que vous pouvez faire apprendre et faire employer avec sûreté et spontanéité dans chaque année ou chaque période?

b) La grammaire doit-elle s'enseigner en leçons spéciales, indépendamment du vocabulaire, soit pour toutes les périodes, soit pour certaines périodes des études? Faut-il subordonner un enseignement à l'autre? Faut-il les combiner?

c) De la difficulté d'entretenir les connaissances grammaticales; moyens d'établir la véritable progression, c'est-à-dire la gradation des difficultés avec le continuel retour sur les notions déjà acquises.

a) Sur le premier point — Y a-t-il lieu d'arrêter un programme grammatical pour chaque année ou chaque période des études? — à l'exception d'un seul, tous les auteurs de mémoires ont répondu par l'affirmative. Les avantages d'un pareil programme sont en effet évidents : « il met, suivant les termes employés par M. Laudenbach, de l'ordre et de la continuité dans notre enseignement; il nous évite des tâtonnements et des recherches, nous permet de supposer connues, au moins les questions les plus élémentaires, et d'exiger des élèves qui voudront passer dans le second cycle quelque sentiment de la correction s'appuyant sur des règles précises ».

J'ajoute que la nécessité d'un tel programme n'apparaît aux professeurs que pour les deux ou trois premières années d'études; à partir de la 4e, toutes les notions grammaticales primordiales ayant été vues et étant à peu près sues, on ne fait plus appel à un plan méthodique; on préfère dégager les règles grammaticales nouvelles des textes lus. D'accord : encore faudra-t-il choisir ces textes — on a paru l'oublier — de façon à ne laisser échapper aucune règle essentielle. Ne serait-il d'ailleurs pas excellent de garder par devers soi quelques idées directrices, de chercher spécialement et pendant une longue période à dégager de ces textes tel fait capital de la syntaxe, par exemple : le caractère elliptique de la langue anglaise, l'emploi des prépositions, des adverbes de mouvement, etc.?

Il serait trop long d'indiquer en détail quelles sont les règles

dont chacun des auteurs de mémoires considère l'acquisition comme nécessaire et suffisante pour la première période des études; d'un mot, on peut dire que c'est toute la grammaire élémentaire de chaque langue particulière[1].

Quelle idée directrice mène nos collègues? dans quel ordre font-ils apprendre ces règles? Notons d'abord une véritable levée de boucliers contre les vieilles classifications sentant encore la scolastique; nul souci de la tradition : « Ne soyons pas esclaves de la division sacro-sainte en parties du discours ». — « Groupons les faits semblables autour de leur caractère essentiel; qu'importe si nous bouleversons l'ordre traditionnel des matières ».

Encore faut-il substituer un ordre nouveau à l'ancien. Deux écoles sont ici en présence : les uns pensent que les règles doivent s'enseigner suivant leur degré de difficulté; pour les autres « l'étude des règles doit marcher de pair avec les idées que l'on a à exprimer, idées très simples d'abord, et qui deviennent de plus en plus complexes, à mesure que l'élève a à sa disposition un vocabulaire plus étendu. Pour exprimer chaque idée nouvelle l'élève doit apprendre, non seulement un vocabulaire nouveau, mais encore un nouveau groupe de règles et de locutions » (M. Lestang). Cette dernière théorie, moins factice que la première, plus complète, se fondant harmonieusement avec l'étude du vocabulaire, inspirée par « les besoins de la vie de la classe » et qu'on peut facilement fonder sur « des raisons psychologiques[2] » me paraît personnellement plus d'accord avec la théorie de la méthode directe pure.

b) Quant à savoir si la grammaire doit se combiner avec le vocabulaire, ou s'enseigner en leçons spéciales, la réponse à peu près unanime est qu'il ne faut jamais traiter la grammaire indépendamment du vocabulaire; quelques-uns de nos collègues préconisent des leçons spéciales dans le 2e cycle, afin de coordonner les notions apprises intuitivement.

c) Pour entretenir les connaissances grammaticales, les

1. Je signale spécialement le plan rationnel de M. Lestang (p. 258) pour l'anglais et ceux de MM. Degniau (p. 256), Laudenbach (p. 287) et Marchand (p. 337) pour l'allemand.

2. Mémoire de M. Bec, p. 489.

moyens employés sont : la répétition intense[1], la lecture, l'analyse grammaticale des textes, les exercices de grammaire, oraux et écrits, l'usage méthodique du cahier de grammaire.

Pour résumer les résultats auxquels ont abouti les discussions en séance sur ces trois premiers points, il suffira de citer le vœu voté par le Congrès :

« *Il y a lieu, dès le début, d'enchaîner les exercices de langage suivant un plan d'enseignement grammatical méthodique et rationnel. Dans les deux premières années d'études l'enseignement de la grammaire se combine avec l'enseignement de la langue. Dans les années suivantes l'enseignement grammatical est rattaché à la lecture des textes.* »

Deux questions restaient à traiter, relatives au programme grammatical. Je les indiquerai rapidement :

d) Y a-t-il un avantage pratique à énoncer et à faire apprendre les règles dans la langue étrangère, plutôt que dans la langue maternelle ? Distinguera-t-on les périodes ?

Les auteurs de mémoires et les congressistes se sont trouvés d'accord pour déclarer « que la langue étrangère sera employée aussi souvent que possible, même pour énoncer et faire apprendre les règles de grammaire, mais que la langue maternelle interviendra dès que l'emploi de la langue étrangère créerait d'inutiles difficultés ». On aurait pu, semble-t-il, se montrer plus audacieux ; l'expérience acquise permet d'affirmer que, pour l'anglais au moins, il est inutile d'avoir recours à la langue maternelle et de briser l'unité de la méthode.

e) *Y a-t-il lieu d'établir une entente pour la terminologie grammaticale : α) entre les professeurs d'un même enseignement ; β) entre les professeurs enseignant aux mêmes élèves, les uns la langue maternelle, les autres les langues étrangères ?*

Le Congrès a répondu par l'affirmative et voté de plus un vœu présenté par M. Hammer (de Vienne) et amendé par M. Brunot, tendant « à ce qu'une commission internationale de professeurs élabore une terminologie grammaticale internationale unifiée, dès qu'il sera possible ».

---

1. Voir encore le mémoire de M. Bec (p. 489) pour connaître de quel secours peut être la répétition bien comprise.

*
* *

L'enseignement du verbe. — La majorité des mémoires commence par reconnaître l'importance du verbe dans la phrase : « C'est la clé de la langue », « l'âme de la phrase », « le mot qui domine l'enseignement des trois premières années ». Le verbe est la cause du plus grand nombre d'incorrections dans les devoirs; c'est le clou sur lequel il faut sans cesse frapper.

Chacune des communications développe un plan rationnel d'enseignement du verbe; nous retrouvons ici le même sans-gêne que précédemment à l'égard de la classification traditionnelle; certains professeurs tiennent par exemple à enseigner les verbes forts avant les verbes faibles, ou à mener de front l'étude de ces deux espèces de verbes. Les raisons qui guident les professeurs dans le choix des formes à enseigner d'abord sont diverses : nous retrouvons ici celles qui étaient mises en avant pour l'établissement du programme de grammaire : simplicité ou fréquence des formes, enchaînement logique des idées. Tel autre procède par analogie; celui-ci commence « par assimiler d'abord les formes les plus rebelles »; enfin la vie de la classe et l'étude attentive de la psychologie particulière de l'enfant servent de guide très sûr à celui-là.

Quant à la gradation dans les formes, elle est presque toujours la même : on commence par l'impératif, puis on passe au présent des verbes d'action et des différents auxiliaires; les temps du passé et du futur[1] viennent ensuite; on habitue de bonne heure les élèves aux formes simples du passif. Le travail d'acquisition s'achève généralement dans la seconde année, avec l'étude du conditionnel et du plus-que-parfait, du subjonctif et des formes difficiles de la voix passive. Dans la seconde période (3e et 4e), on revise d'abord; on ajoute enfin les formes les plus compliquées et l'on étudie la syntaxe. C'est seulement dans le deuxième cycle que l'on systématise les connaissances acquises intuitivement et que l'on se sert d'un manuel de grammaire. Certains

1. Il faut remarquer que la grande majorité des communications préconise, contrairement aux dernières instructions ministérielles, l'étude du futur pendant la première année.

professeurs introduisent alors quelques notions de philologie; d'autres font servir la grammaire à l'étude philosophique et sociale de la race anglaise.

Pour ce qui est des procédés d'acquisition pratique et de revision constante, j'en emprunterai la nomenclature au rapport de M. Bourgogne : « Il convient, dit-il, d'attirer l'attention sur l'expérience que M. Bec a faite avec les débutants. Pendant deux ou trois mois, il recommande l'emploi exclusif de l'enseignement oral, sans lecture ni écriture. Il assimile ainsi environ 150 mots avec toutes les personnes du présent, y compris les verbes auxiliaires, mais non le passif. (Ce procédé donne des résultats excellents pour l'acquisition des formes interrogatives avec *do*, dont la possession effective est si difficile.)

« L'usage général est, en donnant d'abord le principal rôle à la leçon orale, de faire aussi, presque aussitôt, des exercices de lecture et des travaux écrits dont l'importance augmente rapidement. La leçon purement orale devient la matière de devoirs nombreux et prend tour à tour les formes les plus variées, dont les principales sont :

Le procédé des ordres, donnés par le maître ou l'élève à un seul ou à tous;

La conjugaison dialoguée, après l'ordre et accompagnée de mouvements (Mlle Weiller, MM. Kremer, Simonnot, Soulet, Steck, etc.);

La conjugaison par phrases ou séries, jouées ou mimées par un ou plusieurs élèves, reprises en chœur par toute la classe (MM. Lavault et Obry);

La conjugaison parallèle de l'affirmation et de la négation, — de questions et de réponses, — de deux phrases associées;

La conjugaison par interprétation des sujets d'un tableau (Mlle Weiller, M. Rochelle);

La conjugaison faite en considérant les actes avant, pendant et après l'exécution (M. Lavault);

Les questions : — Questions pour forcer l'élève à user de la forme interrogative. On lui dit : « Demande-moi si j'ai froid, si j'ai un vêtement chaud, s'il faut fermer la fenêtre ». Procédé très efficace indiqué par M. Bec d'après la méthode de M. Gourio;

Toutes questions possibles sur une même phrase donnée : Qui

fait cela? Que fait cet homme? Comment? Où? Avec quoi, etc. (Bec, d'après Gourio);

Questions par séries d'idées coordonnées (Lavault);

Questions relatives à un texte;

On indique un infinitif et le temps, la personne qu'on devra employer dans une phrase construite (M. Lestang confie à un élève la direction de cet exercice);

Compléter des phrases inachevées;

Construire une phrase autour d'un mot donné;

Construire une phrase avec un verbe (indiqué à l'infinitif) et un complément donné;

Relier des propositions par les conjonctions convenables (Krémer);

Expliquer une forme elliptique ou concise par une autre tournure correcte;

La tournure longue étant donnée, la réduire à une locution idiomatique; etc.

« Notons un fait d'expérience : ces exercices intéressent toujours les élèves si on ne les prolonge pas trop dans une même classe et si on y met beaucoup de variété; d'autre part, ils ne sont efficaces que s'ils sont faits très fréquemment.

« Pour grouper et reviser les connaissances acquises, on nous propose, avec la série des mêmes devoirs plus développés, le cahier de grammaire et le cahier de conjugaison.... Les tableaux de conjugaison de M. Boué ont un autre rôle : ils sont sous les yeux des élèves pendant les exercices oraux; ils les aident à retrouver rapidement les formes déjà apprises, mais qu'ils ne savent pas encore employer sans hésitation.

« Enfin, nous rappellerons brièvement l'enseignement que l'on peut tirer des leçons à apprendre par cœur, comme les poésies choisies par Mme Landolphe; des manières diverses de faire la dictée et du commentaire des textes.... »

On voit, par ce bref exposé, quelle multiplicité de moyens la méthode directe met à notre disposition pour l'acquisition des formes verbales. N'eût-il servi qu'à cela, le Congrès aura permis d'établir d'une façon, sinon complète, du moins très étendue, le répertoire des procédés pédagogiques propres à l'enseignement du verbe. L'œuvre ne fait que commencer; il faudra traiter de

même sorte l'enseignement du vocabulaire, l'enseignement de la prononciation, enrichir de faits nouveaux chaque répertoire déjà établi, arriver en un mot à la technique précise et sûre de notre enseignement. Ce sera le travail de demain.

*
* *

Les langues vivantes dans l'enseignement primaire. — Comme je le disais au début de cette étude, une sous-section avait été organisée, pour s'occuper des questions que soulève l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement primaire. M. Goy, professeur à l'École normale de Lyon, s'est activement occupé de mener à bien les travaux de cette sous-section; si l'époque un peu tardive où elle avait été constituée n'a pas permis de donner à la discussion une ampleur suffisante, s'il n'a pas toujours été possible d'arriver à des vœux précis et nets, il n'en est pas moins vrai que des points importants ont été acquis : je citerai ici les conclusions que M. Goy a dégagées de la lecture de 65 communications ou lettres.

Comme le fait remarquer le rapporteur, toute la discussion a été dominée par la question du *personnel*; l'enseignement sera ce que le feront les professeurs et il ne paraît pas que, pour le moment, ces derniers soient partout à la hauteur de leur tâche. Il y a en effet disette de professeurs certifiés; dans les 164 écoles normales de France, on ne trouve que 63 professeurs munis du certificat d'aptitude primaire. Dans les école primaires supérieures, le mal est plus profond encore : on cite le département de la Haute-Vienne où, en moins de dix ans, dix-huit maîtres ont donné l'enseignement des langues vivantes, sur lesquels trois seulement étaient munis d'un diplôme d'aptitude; on recrutait les autres au hasard. D'ailleurs, pourquoi se gêner? Les langues vivantes, d'après la loi organique qui régit les écoles primaires supérieures, sont classées parmi les *enseignements accessoires*! L'indemnité accordée est insuffisante : pour un certificat qui exige une longue préparation à l'étranger (préparation qui interrompt l'avancement et l'ancienneté pour la retraite), les professeurs d'écoles normales touchent la même indemnité que les professeurs de travail manuel! Une récente mesure a permis

de titulariser les professeurs d'écoles primaires supérieures donnant quinze heures d'enseignement de langues par semaine; mais cette décision est insuffisante : elle touche à peine 40 certifiés pour 380 écoles primaires supérieures enseignant à 40 000 élèves. Il est irritant pour les professeurs ayant conscience de leur valeur personnelle de voir que l'avancement se donne, non d'après le mérite, mais au hasard du poste occupé. En conséquence, le Congrès a adopté les vœux suivants :

Il y a lieu :

a) de donner aux professeurs de langues vivantes, dans les écoles primaires supérieures, une situation équivalente à celle des professeurs de sciences et de lettres;

b) d'organiser, dans les écoles normales primaires et dans les écoles normales supérieures d'enseignement primaire, une préparation spéciale à l'enseignement des langues vivantes;

c) d'étendre et de faciliter les échanges internationaux d'élèves-maîtres, de répétiteurs et de professeurs;

d) de multiplier les bourses de séjour à l'étranger et de faire, à cet effet, largement appel aux pouvoirs locaux.

*
* *

A cette question capitale du personnel, le programme du Congrès en ajoutait deux autres : *a*) la diffusion des langues vivantes dans le primaire; *b*) la méthode à employer dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures.

Diffusion. — Dans les écoles normales, on a malheureusement à enregistrer l'hostilité d'un certain nombre de directeurs qui ne comprennent pas la haute valeur éducative d'un enseignement qui, s'il n'était pas donné, laisserait l'instituteur comme isolé dans une civilisation unique. On regrette le nombre trop restreint des heures consacrées à notre enseignement, mais on reconnaît qu'en présence de programmes surchargés, une augmentation est difficile. On réclame par contre des répétiteurs étrangers dans toutes les écoles; presque unanimement aussi, on demande que le programme d'entrée dans les écoles normales porte une épreuve élémentaire de langues vivantes; cette épreuve aurait un double avantage : elle hausserait dès

l'abord le niveau des études et donnerait par contre-coup une sanction aux études de langues vivantes dans les écoles primaires supérieures.

Pour ces dernières, une décision récente a donné satisfaction aux vœux de la majorité des congressistes : le nombre des heures d'enseignement a été sensiblement relevé, porté à trois heures dans la première année, à quatre dans les autres, et dans les sections commerciales. Il faudra maintenant, puisque M. le Ministre Cruppi vient d'établir une épreuve de langues au concours des écoles d'Arts et Métiers, qu'on organise également l'enseignement dans les sections industrielles, et tout sera, à peu près, pour le mieux.

Le Congrès a enfin voté un vœu réclamant l'introduction des langues vivantes dans les Cours supérieurs des écoles primaires élémentaires de certaines grandes villes, où la connaissance immédiatement utilisable d'une langue étrangère peut rendre de grands services à la classe ouvrière. L'expérience a déjà été tentée avec succès, à Perpignan, dans le Pas-de-Calais, à Etaples, à Lens, à Arras, à Marseille et à Versailles ; en Allemagne également, à Charlottenburg et à Mannheim.

Méthode. — C'est sur cette dernière question que le Congrès n'a pas pu arriver à une solution précise : les communications reçues sont fort bien résumées dans les termes suivants, que j'emprunte à M. Goy : « A travers toutes les divergences d'opinions, entre les opinions extrêmes, il nous semble distinguer assez bien une opinion moyenne ; c'est que la méthode directe doit être appliquée à l'école normale avec beaucoup de tempérament. Cette adaptation variera d'ailleurs avec les langues, les régions, les promotions même. Mais en fin de compte, on lui empruntera surtout le souci de vivifier l'enseignement, ses procédés actifs ; la langue française restera pourtant, pour beaucoup d'écoles, le moyen perpétuel de contrôle, le procédé de compréhension rapide, le véhicule de l'enseignement grammatical, le moyen de faire employer des formes et des mots nouveaux... Disons donc plutôt, pour l'école normale, la méthode *active* et nous serons beaucoup plus près de la vérité réelle ». On voit qu'il reste beaucoup à faire à nos collègues pour mettre au point l'adaptation de la méthode directe à l'école normale ; car la

méthode directe ne saurait admettre les tempéraments dont il s'agit sans cesser d'être la méthode directe; il paraît d'ailleurs facile d'arriver, avec les élèves des écoles d'instituteurs, à des résultats au moins équivalents à ceux que nous obtenons dans les lycées, avec nos élèves de seconde langue (sections B et D); et l'on sait que ces résultats sont excellents.

Dans les écoles primaires supérieures, tout le monde est d'accord sur le principe : la méthode doit être essentiellement directe. Quant à sa tendance, les uns la souhaitent purement utilitaire, les autres voudraient que la langue étrangère servît également à élargir l'esprit et à élever la pensée.

Le Congrès n'a pas voulu donner de solution en ce qui concerne les écoles primaires supérieures ; pour les écoles normales, il a émis un vœu très général que voici :

« *A l'École normale, l'enseignement des langues vivantes, tout en restant pratique, doit être un moyen de culture.* »

*
* *

Troisième section. — L'enseignement extrascolaire et postscolaire. — Les travaux de cette section nous ont révélé une floraison merveilleuse d'œuvres dues à l'initiative privée, assez jeunes pour la plupart, mais riches déjà de résultats précieux. Je me contenterai de signaler le rapport de M. Gérard sur les bourses de voyage accordées, pour les vacances, par les Sociétés d'anciens élèves à nos collégiens : on en comptait cent six au mois d'avril dernier, et le mouvement s'étend chaque jour, favorisé par un grand nombre de sociétés privées, clubs de conversation, etc. Les échanges d'enfants se généralisent d'un pays à l'autre : de grandes colonies de vacances s'établissent outre-Rhin et outre-Manche et plusieurs milliers d'élèves passent chaque année nos frontières à la fin de juillet et ne rentrent qu'en octobre. Je féliciterai d'un mot M. Mieille pour l'ardeur d'apôtre qu'il a mise à l'extension de la correspondance interscolaire; je souhaiterai avec M. Mady que les professeurs de cours d'adultes coordonnent leurs efforts et obtiennent la fondation d'instituts à l'étranger où leurs élèves pourraient aller compléter leurs études ; je ferai des vœux pour que la Commission internationale,

nommée par le Congrès, et présidée par M. Molitor, aboutisse à des conclusions qui permettent de réglementer la situation des assistants étrangers dans les écoles; et, faisant tort, en ne les citant pas, à vingt autres auteurs de mémoires intéressants, je m'arrêterai pour terminer aux vœux présentés par les groupes pédagogiques de Caen et de Lyon sur l'échange international des professeurs. « Considérant que le professeur doit reprendre de temps en temps contact avec l'étranger; qu'il est d'autre part impossible pour la plupart d'entre nous de prendre un congé en cours d'année; que, pendant les vacances les établissements d'enseignement public qu'ils auraient à fréquenter sont fermés et leurs collègues dispersés; que d'ailleurs tout séjour à l'étranger entraîne des frais auxquels beaucoup de professeurs ne peuvent subvenir, le Congrès demande la mise à l'étude d'un système d'échanges par lequel des professeurs français et des étrangers se remplaceraient réciproquement dans leurs classes pendant une partie de l'année scolaire. » Vœu intéressant, qui paraît d'une réalisation facile et que M. Delobel, à la séance de cloture, signalait tout particulièrement à la bienveillante attention de M. Jules Gautier.

*
* *

Telles sont les questions qui ont plus particulièrement retenu l'attention du Congrès; il apparaîtra certainement, après la lecture de cette longue analyse, que la Société des professeurs de langues vivantes peut être fière de son initiative; elle a permis à nos collègues de montrer aux étrangers avec quelle foi, quelle confiante énergie chacun travaille à la grande œuvre dont il voit poindre la réalisation et dont la constitution définitive créera demain « les humanités modernes ».

Ch. Clermont.

Rapport sur la Campagne antialcoolique dans l'Ardèche[1].

1° L'alcoolisme dans l'Ardèche.

Dans l'ensemble, le département de l'Ardèche est une des régions de France où l'alcoolisme sévit avec la moindre intensité. A quoi tient cette sobriété relative?

Il serait naïf, je crois, de l'attribuer à une moralité plus haute, par laquelle les habitants de ce département se distingueraient de leurs compatriotes des autres départements français.

A mon avis, il faut en rechercher les causes uniquement dans les conditions géographiques et économiques du pays et particulièrement dans cette pauvreté du sol qui fait de l'Ardèche une des régions les plus déshéritées de France, une de celles où la vie est plus dure et plus difficile, où la nature elle-même accule l'homme à la nécessité d'user de tout avec modération, de se contenter du strict nécessaire, de se priver de tout ce qui n'est pas obligatoirement indispensable à la conservation de la vie.

A ce point de vue d'ailleurs, de même que le département de l'Ardèche présente les aspects les plus divers et les natures les plus différentes, tantôt élevant à plus de 1 200 mètres ses landes déboisées que balaie le mistral, tantôt s'étalant en plaines fertiles le long du Rhône ou de l'Ardèche, de même la géographie de l'alcoolisme dans le département est extrêmement variée.

Je mets à part les villes et les régions industrielles. Là, d'une

1. Ce rapport a été rédigé par M. Faubert, inspecteur d'académie de l'Ardèche, avec la collaboration des inspecteurs primaires de ce département, et particulièrement de MM. Paul Liquier, inspecteur primaire de Privas et Joseph Roux, inspecteur primaire de Tournon.

façon générale, l'alcoolisme et l'absinthisme sévissent parmi la population ouvrière.

A Annonay où cette population ouvrière est dense, les débits sont nombreux et trop fréquentés; cependant, la consommation des liqueurs distillées y est inférieure à la moyenne des villes industrielles; par contre, la consommation de la bière et du vin y est un peu supérieure.

Mais, c'est surtout parmi les populations de mineurs et aussi parmi les ouvriers qui fabriquent les chaux et les ciments que sévit le fléau (région du Teil).

A Privas, la principale rue, celle de l'Esplanade, est entièrement entourée de cabarets.

Au Ruissol, hameau de la commune de Veyras où résident la plupart des mineurs occupés à l'extraction du fer, plusieurs de ceux-ci ne se contentent pas de s'enivrer. Quand ils ont reçu leur salaire hebdomadaire, en bons pères de famille, par inconscience ou basse conception du bonheur, ils associent leurs femmes et leurs enfants à leurs plaisirs, et, se faisant eux-mêmes les initiateurs de ces derniers en alcoolisme, ils les conduisent au cabaret le samedi et le dimanche soir pour s'enivrer en famille. Au lendemain de ces fêtes, d'après le témoignage des institutrices du Ruissol, des enfants de neuf à dix ans arrivent à l'école harassés, abrutis, les traits tirés et les yeux hagards, se vantant auprès de leurs petits camarades de s'être bien « saoulés » la veille avec leur papa.

Mêmes constatations navrantes à Cruas (grandes fabriques de ciment) où les enfants inintelligents, rachitiques et anormaux sont particulièrement nombreux, ce qui n'est pas pour surprendre si l'on songe qu'en 1908, dans cette petite ville de 1 921 habitants, la consommation de l'alcool pur a atteint 7 827 litres, dont 5 495 litres d'alcool pur provenant de l'absinthe ou alcools similaires. Et qu'on n'oublie pas que ces chiffres ne représentent qu'une faible partie de la consommation, car il faut y ajouter l'alcool passé en fraude tant par les bouilleurs de cru que par certains débitants.

Mais les villes industrielles ne sont qu'une exception dans l'Ardèche : le département est essentiellement agricole et les trois quarts de ses habitants vivent de la terre.

Ces cultivateurs se répartissent suivant trois régions différentes : 1° les plaines, les coteaux bordant le Rhône et les vallées basses des torrents; 2° les plateaux de moyenne altitude et les vallées moyennes; 3° les hauts plateaux et la montagne.

A. — Plaines et vallées. — Dans les régions basses de l'Ardèche (vallée du Rhône, vallée de l'Ardèche, plaines d'Alba et de Berrias, régions de Vallou, de Joyeuse, de Largentière et des Vans), la vigne couvre de larges espaces et dispute le premier rang parmi les cultures au blé et au mûrier. Le climat sec et chaud, le sol pierreux lui conviennent admirablement; aussi, le vin est-il abondant et de qualité excellente. La consommation en est considérable et s'accroît d'autant plus que la valeur marchande de ce vin a diminué par suite de la mévente provenant de la surproduction.

Longtemps, comme dans tous les pays de vignobles, la consommation du vin a presque enrayé le développement de l'alcoolisme proprement dit. Les vignerons préféraient à toute autre boisson le bon vin naturel de leurs vignes; maintenant encore, dans la commune de Cornas (633 hab.) on n'a pas débité en 1908 plus de 17 litres d'absinthe. Cependant, depuis quelques années, l'absinthe et l'alcool semblent vouloir concurrencer le vin jusque dans son domaine.

Le goût de l'absinthe et celui de tous les apéritifs en général se développe grâce au séjour que l'obligation du service militaire impose au jeune paysan dans les villes de garnison. Avant d'aller à la caserne il n'a jamais bu que du vin, mais là-bas les camarades l'entraînent dans des cabarets où l'on sert des mixtures vertes ou rouges qui, au début, lui paraissent amères, mais qui bientôt lui sembleront meilleures et surtout plus « distinguées » que sa boisson d'autrefois; et, de retour au village, il conserve les mêmes habitudes de « distinction » et les propage autour de lui.

Quant à l'alcool, son usage se répand de plus en plus grâce au privilège des bouilleurs de cru qui, permettant à tous de distiller les produits de leur champ, multiplie le stock d'alcool au point que celui-ci, dont la vente est d'autre part grevée par l'État de droits importants devient une marchandise encombrante dont le producteur ne peut trouver l'écoulement.

Ne pouvant vendre son alcool, le paysan qui n'aime pas à « laisser perdre » sa marchandise, s'habitue trop souvent à la consommer lui-même; aussi la consommation familiale de l'alcool est-elle devenue très importante en beaucoup d'endroits. C'est ainsi qu'à Sarras on évalue cette consommation de 50 à 150 litres par famille.

Chez ces populations, on croit à l'alcool panacée universelle; l'eau-de-vie est le remède souverain contre toutes les indispositions et maladies; on y prend la « goutte » le matin avant de partir aux champs pour « tuer le ver », on l'offre largement à tous les visiteurs pour leur faire honneur et plaisir. Malgré ces abus, la race reste saine et forte en général et rares sont les paysans vignerons vraiment alcooliques.

Dans cette région, comme dans la région des plateaux, le paysan reste chez lui et va peu au cabaret. Le défaut d'agglomération entraîne en effet souvent l'absence ou la quasi-absence de cabaret : c'est ainsi que Silhac n'a que six cabarets pour 1 500 habitants. Cependant, dès qu'il existe une agglomération un peu importante, le nombre des cafés croît très vite. C'est ainsi que Lamastre, gros marché, n'a pas moins de 140 cafés pour 2 373 habitants.

B. — Plateaux. — La deuxième région, celle des plateaux, a été longtemps et reste encore malgré tout la région sobre par excellence, celle où la race ardéchoise conserve le mieux sa vigueur et sa santé physique et morale. Là, à des altitudes variant de 600 à 1 000 mètres, le climat est froid, le sol de granit est pauvre, la vie est plus difficile et plus rude que dans la vallée. La vigne ne pousse pas sur ces plateaux plantés de châtaigniers et longtemps les vignerons de Cornas et de Vallou ont maintenu leurs vins à des prix trop élevés pour que les cultivateurs de Vernoux et de Saint-Agrève pussent en faire leur boisson habituelle.

D'autre part, tant que l'alcool était fourni exclusivement par la distillation du vin ou du marc, ce produit était plus rare et plus coûteux encore. Il n'était employé que comme remède contre les maladies. De temps en temps pourtant, dans les grandes circonstances, pour un mariage ou un baptême, ou encore pour le retour de la « classe », on tirait de l'armoire la bouteille contenant la précieuse liqueur.

Là encore, la loi des bouilleurs de cru a démocratisé l'alcool et en a répandu l'usage par la faculté laissée à tous de distiller des fruits quelconques. Maintenant, tout paysan a son alambic et l'usage des alcools de fruits mal rectifiés se répand malheureusement de plus en plus sur le plateau. Ces alcools se consomment d'ailleurs à la maison, car, sauf dans les bourgs importants où se tiennent les marchés, les débits sont rares et peu fréquentés.

C. — Hauts plateaux; Montagne. — Sur les hauts plateaux, dans les régions froides et toujours battues par les vents du Tanargue, du Gerbier et du Mézenc, la plupart des cultures cessent, ou du moins ces cultures sont si maigres qu'elles ne peuvent nourrir la population relativement assez dense. Les habitants vivent de l'exploitation des bois, source de revenus qu'une imprévoyance coupable va d'ailleurs bientôt tarir, et surtout de l'élevage.

En été, le montagnard garde dans les champs son bétail, abat les pins et prépare le charbon de bois; pendant sept mois il hiverne, isolé dans sa maison basse et presque enterrée pour mieux résister à la neige et au vent.

Ses besoins sont presque nuls : des pommes de terre, un pain grossier de seigle, du laitage et de l'eau, telles sont sa nourriture et sa boisson habituelles. Mais, à cette vie d'ermite retiré du monde et sevré de tout plaisir, il est une compensation : ce sont les dimanches et les jours de marchés ou de foires.

Le dimanche, la messe paroissiale est un prétexte à réunions et à beuveries; on y vient de loin, malgré la neige qui couvre les champs et fait disparaître les chemins, malgré la « burle » qui aveugle et assourdit; on y vient peut-être par dévotion ou par respect d'une tradition antique, mais on y vient surtout parce qu'autour de l'église il y a le cabaret, le cabaret où il fait chaud, où on se revoit, où on se dédommage du silence de toute une semaine en parlant très fort et tous ensemble, en s'agitant au milieu de la fumée des pipes, le cabaret surtout où l'on trouve le vin et l'alcool qui manquent à la maison.

Si le dimanche est jour de joie, la date du marché ou de la foire est jour de ripailles. Ce jour-là, dans les salles des auberges basses, enfumées, empuanties par les relents que dégage cette

foule à laquelle l'hygiène est inconnue, le gros vin du midi et l'alcool coulent à flots.

Aussi, dans les villages où traditionnellement sont installées ces foires, auberges et cabarets sont-ils nombreux. Vides de clientèle pendant la plus grande partie de l'année, leurs tenanciers font toutes leurs recettes en quelques jours.

A ce point de vue, rien n'est curieux comme l'aspect du bourg de Pradelles qui est le marché le plus important du haut plateau et qui, bien que situé dans la Haute-Loire, concentre tous les échanges des cantons ardéchois de Coucouron et de Saint-Étienne-de-Lugdarès. Là, à l'ombre de deux ou trois couvents et d'une église imposante qui domine le bourg, s'étend toute une petite ville d'auberges, et, tout cela, désert en temps ordinaire, s'anime à l'époque des foires d'une vie grouillante et bruyante où l'ivresse de l'alcool transforme le montagnard taciturne et sombre en un méridional bruyant et gesticulant.

En somme, en dehors de certaines villes et de quelques régions industrielles, surtout de la région de la chaux et du ciment, bien que le privilège des bouilleurs de cru tende à le développer davantage, l'alcoolisme est relativement peu répandu dans l'Ardèche; l'absinthisme surtout y fait moins de ravages que dans la plupart des autres départements.

Mais, cette situation relativement bonne est instable.

Il faut dans l'Ardèche comme ailleurs lutter contre la propagation du fléau. Il faut surtout faire œuvre de préservation contre un alcoolisme futur possible amené par le service militaire, le séjour dans les villes et l'abondance de l'alcool.

Tout le corps enseignant primaire du département prend part à cette campagne dirigée contre l'alcool. En s'engageant dans cette lutte avec dévouement, nos maîtres ont souvent à subir les rancunes ou les haines des cabaretiers qui craignent avec raison de voir baisser leurs recettes et aussi le mécontentement de certains parents qui voient dans les leçons de l'instituteur un blâme indirect de leur conduite.

Sans se laisser rebuter par ces difficultés, la plupart des membres du personnel suivent les instructions officielles et multiplient leurs efforts pour empêcher les enfants et les adultes d'être atteints un jour par la contagion.

Tous sont persuadés de l'importance du péril alcoolique, et bien que tous n'aient pas une égale confiance dans les résultats de leur action scolaire ou postscolaire, dans chaque école de garçons ou de filles un enseignement antialcoolique régulier n'en est pas moins donné.

1° Moyens employés dans la lutte contre l'alcoolisme.

A. — Action sur les élèves. — L'action antialcoolique des instituteurs s'exerce par l'enseignement proprement dit (spécial ou occasionnel), par celui des exemples cités, par l'influence de l'exemple du maître.

a) Enseignement. — Les principes essentiels de l'antialcoolisme sont dégagés par les maîtres et formulés en un petit nombre de règles simples et précises que les élèves doivent apprendre. Des maximes murales rappellent quelques-unes de ces règles. On agit sur les élèves par l'enseignement moral (dignité personnelle, bonheur familial, solidarité criminelle issue de parents alcooliques). On agit aussi puissamment par l'enseignement des sciences et celui de l'hygiène; par des leçons claires et probantes, le maître montre les ravages de l'alcool sur l'organisme. Pour ces leçons, beaucoup de maîtres complètent la théorie par des expériences.

b) Les exemples. — Les maîtres choisissent dès exemples empruntés à la vie réelle et montrent à quelle déchéance conduit l'alcoolisme. Pour cela ils utilisent les statistiques, les faits divers découpés dans les journaux et surtout les faits d'observation directe recueillis par les élèves.

c) L'exemple du maître. — Nos maîtres d'ailleurs ne se contentent pas de lutter contre l'alcoolisme par la parole, la plupart paient aussi d'exemple. Sans doute il faut déplorer quelques regrettables exceptions, mais ces exceptions sont de plus en plus rares. Nombreux sont maintenant les maîtres qui s'abstiennent complètement de boire l'absinthe, qui se détachent de plus en plus de l'habitude de prendre un petit verre après le repas, qui font preuve de caractère en refusant la « goutte » offerte par les parents d'élèves au cours d'une visite, qui n'acceptent que très

rarement d'entrer au café. Leur exemple fait école et ils ont le plaisir de constater qu'on les imite de plus en plus.

D'autres, en très petit nombre d'ailleurs, sont allés plus loin encore; ils se sont déclarés complètement abstinents et ont renoncé à l'usage même modéré du vin au risque d'être traités de « momiens » et ils ont tenté de faire des imitateurs, mais ce zèle n'a la plupart du temps produit que peu de résultats.

En somme, la plupart des instituteurs ardéchois donnent eux-mêmes le bon exemple en se montrant abstinents en ce qui concerne les boissons distillées, tempérants à l'égard des boissons fermentées.

d) L'enseignement des jeunes filles en antialcoolisme. — Cet enseignement antialcoolique des jeunes filles est d'une importance extrême et le nombre est toujours croissant des institutrices qui le comprennent.

Il faut d'abord que les femmes se préservent de l'usage de l'alcool, mais il faut surtout qu'elles soient persuadées que la jeune ménagère laborieuse, propre, un peu coquette, préoccupée de l'entretien de son intérieur et de la bonne alimentation de son mari est la pire ennemie du cabaret. D'où l'importance de l'enseignement ménager donné par nos institutrices à leurs élèves du jour ou du cours d'adultes. Grâce à leurs efforts, les jeunes filles, les jeunes femmes et plus tard les mères de famille feront aimer la maison, le cercle familial à leurs frères, à leurs maris, à leurs enfants, voire même à leurs pères et enlèveront de plus en plus ceux-ci à l'attrait des cabarets.

A ce point de vue, je signale tout spécialement les 44 sociétés des Amies des fleurs fondées par M. Roux dans les écoles primaires de filles de sa circonscription. Ces sociétés collaborent activement à l'œuvre antialcoolique en développant le bon goût des futures ménagères.

e) Éducation du caractère. — S'il est indispensable de connaitre les dangereux effets de l'alcool, il importe au moins autant d'être décidé à les éviter. Tout ce qui dans l'éducation fortifie la volonté, forme le caractère et fait comprendre le bonheur donné par la vie de famille est une contribution à la lutte contre l'alcoolisme.

Il faudrait y ajouter des sociétés de tempérance, mais il reste

encore beaucoup à faire dans ce sens. Ces sociétés ont l'inconvénient d'inquiéter les vignerons, elles ont surtout contre elles les cafetiers si puissants au village. Cependant, je dois signaler l'existence d'un certain nombre de petites sociétés de tempérance dont les membres ont pris l'engagement d'honneur de s'abstenir de liqueurs distillées et de boire modérément du vin. Ces sociétés sont surtout nombreuses dans la circonscription d'inspection primaire de Tournon.

B. — Action sur les familles. — Cette action s'exerce par l'influence des enfants (Michelet a parlé avec raison de l'éducation des parents par les enfants), et par celle des conférences populaires et des œuvres postscolaires.

a) *Influence des enfants.* — Un père qui boit avec excès est embarrassé en présence de son fils volontairement tempérant et instruit des méfaits de l'alcoolisme.

Il faut ajouter que dans le cas où l'enfant est exposé chez lui à de mauvais exemples, l'enseignement antialcoolique est très délicat à donner : il faut inspirer à l'enfant l'horreur du vice sans lui enlever le respect qu'il doit à ses parents; il faut le convaincre de ne pas se moquer des ivrognes, mais plutôt d'avoir pitié d'eux, parce qu'ils sont des malheureux et des esclaves de leur passion.

b) *Action par les œuvres postscolaires.* — Les conférences avec projections lumineuses produisent de l'effet sur les auditoires. Elles répandent une frayeur salutaire pour quelques-uns, mais, les résolutions prises sont la plupart du temps de peu de durée. « Deux pères de famille, dit un instituteur, à la suite d'une conférence antialcoolique, avaient pris la résolution de ne plus boire d'absinthe; leur résolution n'a pas duré plus d'un mois. » Les a-t-on suivis comme il aurait fallu? A-t-on continué l'œuvre de relèvement commencée? Comment compter sur la volonté défaillante d'un homme qui a tout fait pour détruire en lui ses forces de résistance?

Les cours d'adultes détournent les jeunes gens du café. Pour compléter leur œuvre, des instituteurs attirent les jeunes gens à l'école pendant les après-midi du dimanche en les enrôlant dans des sociétés de lecture, de tir, de musique. Ailleurs, ils dirigent le dimanche des excursions agricoles qui groupent d'assez nom-

breux élèves ou anciens élèves; ailleurs encore, ils engagent les jeunes gens à pratiquer les sports, la marche, la natation, le canotage, la bicyclette, le jeu de boules, etc.

3° Résultats obtenus.

Les renseignements qui me sont donnés par les instituteurs et les inspecteurs primaires sur les résultats de la campagne antialcoolique sont assez contradictoires. D'une façon générale la note optimiste domine.

« Dans la plupart des villages, écrit M. l'inspecteur primaire d'Annonay, les réunions de jeunes gens ne se terminent plus par des batailles, par des scènes scandaleuses, fréquentes il y a peu d'années, où la gendarmerie devait intervenir; les cafés ne sont plus que des centres de rendez-vous commodes où le thé, le tilleul, ne trouvent pas encore une place importante, mais où la consommation du vin, de la bière et du café s'effectue avec modération....

« On me signale de Vanosc la désertion graduelle des cafés.... A Devesset les cafés se ferment à dix heures du soir faute de clients.

« Il ne semble donc pas que le vice ait une tendance à s'accentuer; si l'œuvre de réaction est lente, elle n'en est pas moins marquée. »

La note optimiste domine également dans la circonscription d'Aubenas

A Lavilledieu « les fillettes prient leurs pères de ne plus aller au cabaret, s'il faut en croire l'institutrice ».

A Lalevade, les anciens élèves de l'école « ne demandent pas à l'absinthe, comme leurs aînés, le délassement et le plaisir ».

A La Souche, « on voit moins souvent les parents promettre comme récompense le petit verre à leurs enfants ».

A Vals, « il y a bien quelques ivrognes du dimanche, mais point ou très peu d'alcooliques ».

A Saint-Privat, il se consomme beaucoup moins d'absinthe... « les ouvriers ne boivent presque plus d'eau-de-vie à jeun, ils fréquentent moins les cafés; aussi le nombre de ceux-ci a diminué : de 13 il est réduit à 9 ».

A Saint-Jean-le-Centenier, « il y a très peu d'alcooliques ; la consommation d'absinthe a diminué d'un tiers en quinze ans ; par contre, la consommation de la bière a triplé ».

Mêmes constatations rassurantes dans la circonscription de Tournon. « On ne met plus, écrit M. l'inspecteur primaire, une petite topette d'eau-de-vie comme boisson dans le panier des enfants qui dînent à l'école.... On n'offre plus autant la goutte aux visiteurs et on ne se fâche plus de voir ceux-ci la refuser. »

« A Boffres, la consommation des liqueurs au café a diminué des neuf dixièmes. »

« On constate actuellement beaucoup moins de disputes, de rixes après boire. Les foires, les marchés, se terminent pour la plupart sans délit de sang, alors que jadis chacun d'eux était marqué par des bagarres, des coups, voire même des meurtres dus à l'ivresse.

« Les buveurs d'habitude deviennent de moins en moins nombreux ; aussi l'ivrognerie commence-t-elle en certaines régions de ma circonscription à devenir une honte. Déjà, il n'est plus ridicule, même aux yeux des paysans vignerons, d'être tempérant ; bientôt on se fera honneur de l'être. »

Des renseignements rassurants me parviennent aussi de la circonscription de Largentière.

« Notre ville, écrit l'instituteur de Joyeuse, est certainement l'une de celles où les jeunes gens ne consomment ni absinthe, ni apéritif.... On les voit rarement au café.... »

« Il y a vingt ans, écrit l'instituteur de Gravières, il se buvait annuellement dans la commune trente hectolitres d'eau-de-vie ; actuellement, il ne s'en consomme pas plus de deux hectolitres » ; et M. l'inspecteur primaire de Largentière termine son rapport par cette constatation : « Il m'est permis d'affirmer que l'enseignement antialcoolique est en très bonne voie dans ma circonscription. Depuis quelque temps la marche du fléau s'est sensiblement ralentie. »

Seul, M. l'inspecteur primaire de Privas, tout en constatant le zèle de son personnel, fait des réserves sur l'importance des résultats obtenus, et, je suis convaincu qu'il a raison de ne pas exagérer cette importance.

Sans doute, les enfants de nos écoles sont convaincus des dangers physiologiques, intellectuels et moraux de l'alcoolisme, sans doute, ils consentent généralement à ne pas demander à boire de l'alcool et à refuser les petits verres qu'on leur offre; mais, trop souvent, l'influence de l'école est contrariée par celle de la famille.

Je ne parle pas seulement des parents coupables qui jouent le rôle honteux d'initiateurs de leurs enfants en alcoolisme, mais parfois les résultats de l'enseignement antialcoolique donné à l'école sont compromis par le mauvais exemple des pères et des hommes faits dont les enfants et les adolescents connaissent les habitudes.

Cependant, tout compte fait, une action positive paraît s'exercer lentement. Il semble que la jeunesse se respecte davantage qu'autrefois. Si l'importance de la clientèle des cafés ne varie guère, il se manifeste une tendance faible encore, mais sensible néanmoins, à ne plus consommer certaines boissons comme l'absinthe et à les remplacer par le vin et la bière.

Que ce fléchissement tienne à la campagne antialcoolique ou qu'il faille l'attribuer à la diminution du prix du vin et à l'augmentation des droits sur l'alcool, on ne doit pas moins s'en féliciter.

Par contre, les familles sobres dans les campagnes, dans les villages, sont toujours exposées à un grand danger, celui du petit verre de marc. Les bouilleurs de cru restent parmi les agents les plus actifs de l'alcoolisation.

4° Vœux exprimés par les instituteurs.

De l'avis unanime de tous mes collaborateurs, l'action de l'école d'ailleurs ne suffit pas à elle seule pour empêcher la propagation de l'alcoolisme ou pour faire rétrograder ce fléau. Pour le combattre, pour enrayer d'une manière réellement efficace ses ravages, des mesures radicales s'imposent.

Le personnel enseignant demande que les pouvoirs publics prennent certaines mesures destinées à appuyer son œuvre; il souhaite que ce qui est reconnu comme une vérité certaine par

les physiologistes et les hygiénistes soit proclamé exact par le Parlement et qu'une campagne énergique soit menée par tous contre l'alcool poison. Les finances françaises regagneraient vite en économies sur les prisons, les hôpitaux, les hospices, les maisons de santé et les frais d'assistance ce que la réduction de la vente de l'alcool leur ferait perdre, et, en même temps, la race française serait assainie et fortifiée.

En attendant l'interdiction totale de la fabrication et de la vente de l'alcool, il faudrait en tout cas :

1° Donner plus d'importance à l'enseignement antialcoolique scolaire et postscolaire;

2° Rendre obligatoires pour les adultes les cours du soir;

3° Réprimer plus sévèrement l'ivresse en appliquant d'une façon plus rigoureuse la loi déjà existante sur l'ivresse publique;

4° Interdire aux adultes âgés de moins de dix-huit ans l'entrée des débits et cabarets;

5° Limiter le nombre des débits;

6° Surtout augmenter les droits sur les alcools et interdire complètement, comme en Suisse et en Suède, la vente de l'absinthe;

7° Enfin supprimer définitivement le privilège des bouilleurs de cru.

De ces vœux, plusieurs sont étroitement liés aux mœurs politiques de notre pays; c'est pourquoi leur réalisation sera très difficile.

Sont-ils nombreux les maires qui osent appliquer dans leurs communes la loi du 3 février 1873 sur la répression de l'ivresse publique? Combien sont-ils les citoyens qui, en vertu de cette même loi, ont été privés, à la suite de condamnations pour délit d'ivresse, de leur droit de vote, d'élection et d'éligibilité? On connaît le rôle des débitants dans les questions de politique locale. On sait aussi quelles clameurs on soulèverait en votant la suppression du privilège des bouilleurs de cru.

Aussi reste-t-on inactif.

Pourtant, de bonnes lois atténueraient efficacement le péril alcoolique; mais, pour faire ces lois, il faut des hommes capables de se libérer des contraintes sociales et politiques, il faut des personnalités avant tout altruistes et bien décidées. Et, c'est en

définitive pour ce problème comme pour beaucoup d'autres, la même difficulté qui se présente : les bonnes lois aident à la réalisation des bonnes mœurs, mais, pour faire de bonnes lois, il faut des hommes assez forts pour se dégager des mœurs communément admises et des sollicitations de l'intérêt.

On peut espérer toutefois que cette solidarité mauvaise sera rompue par l'effet de l'exemple des nations courageuses qui nous ont devancés et par le souci toujours plus répandu de la véritable prospérité de la nation.

Ch. Faubert,
Inspecteur d'Académie.

Un roman pédagogique.

C'est vraiment un ouvrage étrange que celui que vient d'écrire et de publier M. Albert Thierry sous le titre de : *L'homme en proie aux enfants*[1]. Surpris et inquiété par ce titre, on ouvre le livre et dès les premières pages le sujet, le style, le ton nous surprennent tout autant. Qui parle? Un romancier ou bien un pédagogue, un professeur ou bien un poète? De quoi traite-t-il? De l'école ou de la morale ou de la politique? Mais cette page que nous venons de lire témoigne d'une naïveté extrême, et voici tout à côté une remarque ingénieuse qui fait penser, une réflexion qui touche profondément. On trouve de tout dans ce roman : des passages empruntés à d'innombrables écrivains et des idées bien particulières à l'auteur, une sensibilité douloureuse et bien personnelle, de la joie et des larmes, des déceptions et des espoirs optimistes. La lecture vous émeut, ou bien vous irrite, ou bien vous charme. Pour peu que l'on ne reste pas étranger à ce qui touche l'école et l'enfance, il n'est pas possible de demeurer indifférent aux défauts et aux mérites de l'ouvrage. Il appelle l'attention et mérite la discussion.

*
* *

M. Albert Thierry nous raconte sa propre histoire. Il est sorti de l'école normale de Saint-Cloud. Après un séjour en Autriche et en Allemagne il est nommé professeur à une école primaire supérieure, annexée à un collège d'enseignement secondaire. Au moment où le roman débute, il commence sa première classe. Il est livré en proie aux enfants et nous dit les tourments

1. Aux *Cahiers de la Quinzaine*, 8, rue de la Sorbonne, Paris.

qu'il subira. Non point parce qu'il souffrira d'être continûment en contact avec des enfants qu'il n'aime guère, ou bien parce que le métier qu'il a choisi lui est trop pesant. Il arrive, au contraire, pénétré d'amour et d'enthousiasme. Son cœur saignera parce qu'il est trop sensible et son esprit sera meurtri au contact de la pauvre réalité.

Ses premières impressions par ces journées humides d'octobre, où « des nuages plombés parcouraient comme des pensées tristes la face effrayée du ciel » sont pénibles. Il songe qu'il est le sculpteur ailé qui va sculpter à coups de faux. Les enfants jouent dans la cour à enterrer un des leurs dans une tombe de feuilles mortes. M. Thierry les admoneste d'abord, puis se détourne afin de les laisser jouer. « Au prix d'une grippe il veut favoriser en eux le dépôt d'un étrange et beau souvenir. » Premier heurt entre le pédagogue disciplinaire et le poète amant de la beauté. Les enfants jouent cette fois à l'assaut d'un château fort qui n'existe pas. Et leur maître pense : « Je me rends tout à coup cette justice que moi, que nous tous, nous les raillons sans droit, car nos religions, nos morales, nos vertus et nos passions plus encore et nos vices, qu'est-ce autre chose que des poternes que nous ouvrons dans le vide sur l'ombre? » En face des élèves il s'effraie, car il les voit comme autant de figures hideuses des jeux de massacres. Sa classe qu'il voudrait appeler une ruche lui semble un tombeau. Il les distingue mieux maintenant, et les étudie individuellement. La profonde niaiserie que certains doivent à leur nature et aux inepties des journaux pour la jeunesse, l'épouvante. « On dirait qu'ils ne savent pas distinguer encore les images ou les idées des choses, ni le réel d'avec les songes. »

Les véritables difficultés commencent. Il ne sait pas enseigner la morale. Il lit à ses élèves une belle page des *Misérables* : ils ne comprennent pas. « Lui souffrait; il était humilié, il plaignait la beauté. » Plus douloureux lui sont les coups portés par ce galopin qui se bourre la cervelle de maximes qu'il répète sans les comprendre. Un des élèves attire par contre sa sympathie. Mais il s'arrête, car la préférence est une injustice. Arrêt volontaire d'autant plus cruel que : « Mon rêve c'eût été remplacer par *un échange de sentiments* entre eux et moi *la distri-*

bution de notions qu'on m'ordonnait de faire à ces enfants.... Les grands principes établis par les Pères de la Pédagogie m'étaient inconnus. Mais tout mon être se rebellait à l'idée d'enseigner pour elles-mêmes la géographie physique de l'Australie ou les batailles de la Succession d'Espagne : dans ces niaiseries je respectais seulement des moyens obscurs de l'amour. Je réclamais la vie; et pour l'obtenir, l'instinct commandant, j'offrais la vie. » Ces terribles enfants lui en marquent-ils au moins de la reconnaissance ou du respect? Mais non. S'il veut leur raconter ses souvenirs de voyage, ils se moquent de lui. « Msieu Thierry, i connaît ça, il a été par là! » Faut-il se résigner à n'être « que l'affreux entonnoir penché pour vomir dans leurs oreilles les mornes vibrations du bafouillage social? Faut-il croire avec ce faux bonhomme de La Fontaine que l'enfant est sans pitié? qu'il n'a pas d'âme? Et je me laisse avec effroi éblouir par cette humble vérité qu'on m'avait cachée : *les enfants ne ressemblent pas aux hommes* ».

Un jour ou l'autre la question de la discipline se pose. M. Thierry, nourri des idées anarchistes de Jean Grave, voudrait ne pas punir car : « Sans la liberté, la vie est sans beauté, sans air frais, sans chaleur, sans lumière et sans amour. » Et à y réfléchir, de quel droit punir? Si l'enfant n'était pas obligé, etc., si le professeur était impeccable, etc., peut-être alors.... Mais en est-il ainsi? Réflexions aussi douloureuses que vaines : M. Thierry doit sévir. Et, dame, avouons, que s'il faut en croire tout à fait son livre, les punitions n'étaient pas rares dans sa classe.

M. Thierry pousse plus loin son enquête. Il rencontre des enfants tellement effarés et neutres qu'il a peine à les distinguer. Il leur demande de dire dans un devoir de français ce qu'ils désirent ou aiment. Presque tous répètent menteusement des phrases apprises. Combien déformées d'ailleurs! Les merveilleuses machines américaines qui absorbent un lapin vivant et restituent un chapeau de feutre ne sont que jeux mécaniques auprès « des transformations bien plus extraordinaires qui s'accomplissent entre les deux oreilles d'un enfant de treize ans! » Et nous — grosse question entre toutes — avons-nous foi dans ce que nous leur disons à ces enfants? Pourrons-nous jamais agir vraiment sur ces âmes d'enfants? Hélas non! « Venu pour

éveiller des personnalités, je dois combattre et réduire les enfants indisciplinés, les enfants vaniteux, et ceux qui dans ce que les programmes leur imposent veulent picorer à leur plaisir.... Un seul maître pour un seul élève disait Jean-Jacques.... » Savez-vous à quoi réussira l'enseignement donné de la sorte à l'école primaire supérieure? A transformer ces fils d'artisans en bourgeois arrivistes. « Haine du travail manuel, adoration des mystérieuses écritures, pieux souci de la retraite, des appointements réguliers, des nobles fréquentations; — cet évangile démocratique de l'arrivisme, ils me le resservent, tous du même style, à moi qui vainement, absurdement, vais essayer de le contredire.... L'enseignement des écoles primaires supérieures qu'on a voulu dresser contre celui des collèges et des lycées, est devenu comme lui instrument de la domestication du peuple. Si le secondaire est le préceptorat des exploiteurs, le primaire supérieur est le séminaire des traîtres, le préceptorat des Jaunes. »

Il semble maintenant que l'endurcissement inévitable ou bien les circonstances elles-mêmes rendent les souffrances moins cruelles : voici quelques frais chapitres où deux fillettes jouent à colin-maillard, où les garçons tendent leurs tabliers pour recevoir les samares, « les papillons d'automne », tombant des érables. Si M. Thierry demande aux enfants : « Que préféreriez-vous, ne pas rire en ne pleurant pas, ou rire et pleurer? » presque tous répondent : « Rire et pleurer ». L'hiver s'en va, le printemps vient enfin et le « surprenant été approche ». M. Thierry fait des lectures à ses élèves, nombreuses, nombreuses. (Mon Dieu, quelle foule bigarrée d'auteurs!) Il constate que les enfants, indifférents au style, aux images, et à ce que nous appelons « la poésie » ne cherchent qu'une seule excitation dans l'art : l'exemple des actes. « Eux que l'histoire ou la morale dogmatique ennuient, je les ai réduits au plus effrayant silence en leur lisant des œuvres pleines de la plus complexe pensée, mais tragiques. » Leurs paupières battent quand même devant la beauté. Les moments difficiles ne font pas défaut, surtout lorsqu'il s'agit de bien comprendre et surtout de pratiquer la justice ou l'égalité, car « la Justice, c'est le Néant... et l'Égalité, c'est l'accessibilité de tous à l'Inégalité ». Mais « ces matins en juillet étaient tissés de délices ». La con-

fiance dans ces enfants renaît. Toutes ses idées, ses rêves anarchistes, M. Thierry ne peut ni ne veut les réaliser. Il ne croit qu'aux individus et n'estime rien que la vie morale. Il n'attend un changement que des parents eux-mêmes ou de ces petits garçons « qui, sans essayer, sans réussir à l'exprimer, *sont* cette vérité qu'il cherche ». Il n'a pas voulu remplir exactement la fonction sociale pour laquelle il était nommé dans cette école. Mais, il n'a pas non plus communiqué aux enfants toutes ses idées. Tant mieux : il eût peut-être mal agi ; il eût peut-être privé à jamais de bonheur les jeunes âmes mises à nu. Il voit maintenant les enfants d'un autre regard : ce ne sont plus des morts qui sont assis devant lui, mais des sources neuves de la vie toujours renaissante. Et c'est presque avec une confiance joyeuse qu'il les quitte : « Je vous ai menti, puis j'ai cru vous dire le vrai. Et ensuite j'ai douté de ma vérité, et je n'ai plus osé mépriser mon mensonge. Ne vous fiez donc plus à moi, mais travaillez : — Voici des pierres, voici des outils, voici des livres, voici des routes ouvertes. — Me sourirez-vous avant de m'abandonner ? »

*
* *

Au moment de tenter une appréciation du livre — dont je n'ai pu donner qu'un résumé court et très infidèle — on ne saurait trop se rappeler un fait capital : ce livre n'est pas un ouvrage de pédagogie ; il est un roman. Quelques pédants d'outre-Rhin ne manqueraient pas de faire donner toute la garde pédagogique. Ne les imitons en rien. Ne prenons pas au tragique les plaintes ou les rêves d'un poète. Il n'a point succombé, et n'en est sans doute pas plus mauvais professeur. Rappelons-nous qu'il a dû, comme le font les apôtres, orner de parures voyantes quelques bonnes vérités, afin d'attirer les regards de la foule. Sachons ne pas oublier que si sa pédagogie est incertaine, M. Thierry possède d'autres qualités que tous les pédagogues n'ont pas.

Que sa pédagogie soit incertaine, cela n'est point douteux, et plus d'un professeur a dû hurler de rage en lisant, ou s'écrier : « mais, c'est insensé » en ne lisant plus. Il n'est guère d'affirma-

tions de M. Thierry qu'on ne puisse discuter, et souvent il se contredit. Arrêtons-nous sur quelques points seulement.

M. Thierry pense à la fois trop de bien et trop de mal des enfants. Il prend un moment conscience de cette vérité — qu'il reproche à ses maîtres de lui avoir cachée — que les enfants ne ressemblent pas aux hommes, et cependant il aperçoit en eux la source d'où jaillit la vie humaine nouvelle. Il reproche aux enfants de n'avoir pas d'âme, et cependant il espère éveiller en eux « affection et amour ». Il remarque que les idées les plus simples émises devant eux reviennent déformées comme par le miroir le plus convexe, parce que les enfants ne comprennent pas; et cependant il leur dicte des pages les plus belles, mais aussi les plus difficilement accessibles des auteurs les plus divers. Comment ne sent-il pas que ces enfants et lui-même seront entièrement déconcertés et désemparés? Que de cette incertitude va naître une souffrance pénible pour eux et pour lui? Les enfants sont simplement des hommes en formation. Ils possèdent les qualités humaines, mais à un degré inférieur. Leur raison surtout, « ce dernier-né de tous les instincts », ne fait qu'essayer ses premiers pas tremblants. Rien de surprenant s'ils ne comprennent pas les choses qui, la faculté d'abstraire étant bien développée, nous semblent élémentaires. Rien de surprenant s'ils paraissent cruels. Ils n'ont pas la notion raisonnable du danger ni pour eux, ni pour les autres. Ils blesseraient dangereusement un camarade au jeu, tout comme ils s'endormiraient eux-mêmes sur la margelle du puits. N'allons pas croire qu'ils ressentent les souffrances morales comme des hommes affinés. Si nos souffrances morales peuvent devenir si cuisantes, n'est-ce pas qu'elles se composent d'une infinité d'éléments : souvenirs, prévisions, circonstances accessoires, etc.? La richesse psychologique que cela présuppose, les enfants ne peuvent la posséder. Ne nous laissons pas trop duper ni émouvoir par leurs gestes et leurs paroles. Dans la majorité des cas les enfants ne versent pas dans ces formes le même contenu que nous; c'est nous qui leur attribuons un sens et une valeur que les enfants ne leur donnent pas. En face des enfants, essayons de favoriser ce développement en leur apportant la nourriture justement appropriée; mais ne commettons pas l'erreur de vouloir vivre avec eux comme d'égal à égal.

N'allons pas davantage nous exagérer, comme le fait M. Thierry, le pouvoir de l'école. D'elle aussi M. Thierry pense trop de bien et trop de mal. Il lui confie une mission sublime, dont elle n'est point capable, et s'indigne en la voyant échouer. Eh! oui, sans aucun doute, ce serait une noble tâche que de former non seulement le cerveau, mais encore le cœur des élèves. Mais M. Thierry s'est-il demandé si l'école à elle seule peut y réussir? Voici des enfants, qui de treize à seize ans environ, viennent passer à l'école primaire supérieure trois années, ou plus exactement cinq ou six heures par jour pendant les dix mois de l'année scolaire. Ils arrivent avec de certaines prédispositions. Ils ont déjà reçu un premier façonnage. Ils vivent dans le milieu de leurs familles. Les parents ou bien se désintéressent d'eux, ou bien les poussent dans une direction donnée. Et le professeur aurait la puissance, pendant les quelques heures quotidiennes, ou bien de faire la besogne que les parents ne font pas, ou bien de défaire l'œuvre des parents, du milieu et de l'hérédité? Ne plaçons pas si haut notre ambition, nous aurons moins de déboires. Nous devons aux enfants de leur montrer toujours et courageusement le vrai chemin; mais ne nous accusons pas s'ils choisissent parfois le mauvais. Ce n'est pas l'école primaire supérieure qui est seule responsable, si ses élèves trahissent la classe ouvrière. M. Thierry reconnaît lui-même que l'école primaire supérieure est inséparable des classes moyennes, vivra ou périra avec elles. S'il y a erreur, cette erreur est d'ordre social plutôt que pédagogique.

Ajoutons enfin que le but assigné par M. Thierry à l'enseignement et à l'école est, à notre avis du moins, extrêmement chimérique et dangereux. Il veut faire des enfants des individualistes et des anarchistes, pour employer le mot cru. Il rejette l'éducation à la grosse, à la machine de soixante élèves dans une seule classe. Il revient à l'adage de Rousseau : un seul maître pour un seul élève. Il ne veut point former des sujets obéissants, mais des individus conscients de leur personnalité et des droits que leur confère leur volonté. Mais de même que M. Thierry abordait les enfants avec une sensibilité trop vibrante, de même il conçoit la tâche de l'éducateur avec la chaleur d'un esprit surexcité et troublé par de nombreuses lectures, dont on se demande parfois

s'il n'a pas accepté d'enthousiasme toutes les idées, même si elles ne résistaient pas à la réflexion et même si leur groupement formait un amas chaotique et contradictoire. Ce n'est pas ici le lieu de rappeler tout ce que la théorie de Rousseau a d'illogique et d'impraticable, ni de faire le procès de l'anarchisme. Bornons-nous à rappeler un fait indéniable. Les hommes vivent et ne peuvent vivre qu'en société. Restreindre autant que possible l'emprise de la société sur la vie et la conscience individuelle, c'est fort bien. Empêcher que certaines classes ne se laissent trop leurrer par d'autres, fort bien encore. Mais cette œuvre appelle une contre-partie. Puisque nous vivons en commun il faut faire à la société sa part. Consacrons-lui un peu de nos soins, pour mieux sauver notre originalité. Sans fabriquer de parti pris comme l'école allemande, des bêtes de troupeaux dociles et soumises, n'allons pas faire naître « ces bêtes blondes » à la manière de Nietzsche. Essayons de faire que les enfants confiés à l'école deviennent en même temps des citoyens et des hommes. Les natures géniales, rares, en somme, sauront se frayer leur chemin pour peu que nous ne les entravions pas.

*
* *

Ces graves réserves faites, il est plus facile de goûter le roman de M. Thierry. Si nous le laissons agir sur nous comme une œuvre d'imagination, il ne peut manquer de nous émouvoir, car c'est un problème tragique qu'aborde M. Thierry et son extrême sensibilité fait de lui un remarquable artiste.

M. Léon Frapié dans *la Maternelle* avait déjà conté l'histoire douloureuse de l'institutrice aux prises avec les enfants et les difficultés sociales. Il se peut que ce livre ne soit pas resté étranger à la conception du roman de M. Thierry. Mais c'est d'une façon différente qu'il pose et étudie le problème. M. Frapié envisage surtout le côté extérieur de ce problème : son institutrice ne doute pas, au fond, de sa mission, ni d'elle-même, si elle se rend compte de tous les inconvénients de l'organisation et des procédés pédagogiques en vigueur. Chez M. Thierry la lutte est beaucoup plus intérieure. Il nous intéresse sans doute en discutant les opinions pédagogiques courantes, et s'il exagère, s'il

commet des erreurs, dont son tempérament est cause, nous reconnaissons souvent que ses affirmations renferment au moins une part de vérité, et qu'avec lui un souffle d'air vivifiant et de chaleur fortifiante entrerait dans les salles fermées de l'école. Mais là ne réside pas le véritable intérêt du livre. Il est dans le duel entre le maître et les élèves, entre l'homme et les enfants. Combien y a-t-il de profanes qui soupçonnent l'existence de cette lutte douloureuse de tous les instants? qui puissent même en concevoir les données? Se trouver, homme mûr, constamment en face d'hommes non formés, être obligé de se faire comprendre d'eux tout en étant devenu étranger à leurs préoccupations intellectuelles et morales; prendre plaisir à leurs ébats naturels et nécessaires, et les immobiliser sur des bancs de bois; les aimer, et les faire souffrir pour leur bien; leur transmettre des notions et des idées dont on met la justesse ou l'utilité en doute; les voir s'enliser pour une raison ou l'autre, et ne pouvoir leur porter une aide efficace : autant de contradictions et de difficultés dans lesquelles il n'est point de professeur qui ne se débatte ou ne se soit débattu. On en sort chacun à sa manière. Les uns versent dans le scepticisme ou la routine. D'autres, les moins nombreux, trouvent un équilibre relatif, sinon parfait. D'autres enfin, à la conscience maladive, au cœur trop sensible se sentent perdus et déchirés. Ils sont livrés en proie aux enfants. Leur souffrance n'est pas mortelle, bien qu'elle puisse hâter parfois l'œuvre de la nature. Elle n'en est pas moins tragique. C'est cette ombre funèbre que nous sentons passer sur le roman de M. Thierry. C'est à cette souffrance que nous nous intéressons.

L'art avec lequel elle est contée ne nous frappe pas moins. C'est un roman à thèse que M. Thierry a voulu écrire. Mais quelle différence avec les œuvres habituelles de ce genre! Il n'a point inventé de toutes pièces une histoire pour les besoins de sa thèse, avec la tirade explicative survenant au moment inopportun. Il a emprunté à la peinture, pourrait-on dire, une technique qui dans ces dernières années a connu de beaux triomphes : il a fait de l'impressionisme littéraire. Son roman se compose d'une série de petites scènes, dont chacune est comme une tache de couleur ajoutée aux précédentes. Le groupement de ces taches forme l'ensemble du tableau, et de la multiplicité des touches se

dégage l'impression générale. Les idées que M. Thierry veut nous présenter il les donne successivement. Elles nous pénètrent et notre conviction est autrement forte que si nous avions devant nous une construction factice. Et si l'on considère chaque scène séparément, on n'est pas moins surpris du talent de M. Thierry. De quoi est-elle faite? D'un incident de la vie scolaire, de quelques impressions de la nature extérieure, de quelques réflexions. Mais comme cet incident l'a ému, comme du fait le plus banal il tire des réflexions curieuses! Comme aussi il sent et voit la nature! Il a des notations de l'automne ou de l'été surtout, telles qu'en donnent seuls les grands artistes. Et qualité précieuse par-dessus tout, il sait nous émouvoir en étant profondément ému lui-même. Et l'on dépose ce roman sur l'école, où il y a peut-être moins de bonne pédagogie que de poésie, plus d'impulsions que de logique, en songeant qu'on s'attendait à trouver un auteur et qu'on a rencontré un homme.

GASTON RAPHAËL.

Luctus Matris

(Un nouveau poème de M. Angellier.)

M. Angellier vient de publier un nouveau volume de vers [1]. Il contient le *Livre des sagesses* et le *Livre de Clio*, qui sont fort beaux; puis une série de pièces réunies sous le titre de *Luctus matris*, dont nous voudrions parler.

Nous voudrions en parler : mais sans répéter les appréciations littéraires que nous avons données, dans cette Revue même, sur les œuvres de l'auteur [2]. Nous le citerons le plus que nous pourrons, afin qu'on le juge non pas sur notre prose, mais sur ses vers.

I

Luctus matris : deuil maternel. Exprimer les sentiments d'une mère qui a perdu sa fille, ce n'est pas tâche aisée. A peine une femme, qui aurait vécu ces moments douloureux, oserait-elle s'entreprendre. Car si l'amour maternel est ce qu'il y a de plus profondément, de plus instinctivement féminin : comment le saisir du dehors? Depuis la maman précoce, qui habille sa poupée en l'appelant « ma fille », jusqu'à la grand'mère qui sourit aux enfants de ses enfants — dans toutes, on retrouve une passion telle, qu'elle se confond avec l'existence même de l'être. Quand la mort voile cet amour de tristesse, il prend un caractère sacré : et l'on a presque peur d'en faire une matière à littérature. — Mais on conçoit bien, en même temps, que si l'art donne à cette

1. *Dans la lumière antique*. Les Episodes (Seconde partie), Paris, Hachette, 1909.
2. Voir, dans la *Revue pédagogique* du 15 mai 1909, l'article intitulé : Un poète contemporain, M. Auguste Angellier.

tristesse un caractère de beauté supérieure ; s'il lui confère la généralité qui exclut l'égoïsme, de façon qu'on entende dans une plainte la plainte de toutes les mères ; si on voit se dresser, dans la grande clarté de la lumière antique, la statue éplorée qui devient un symbole sans cesser d'être une réalité : on arrive jusqu'au fond de la nature, on touche les sentiments immuables que toutes les générations se lèguent : on fixe ce qu'il y a d'éternel dans une humanité qui, sans cesse, passe et meurt. — Voyons.

Je n'allumerai point la torche nuptiale
Pour mon enfant si douce et si belle et si pâle !
Elle a quitté trop tôt le monde, où les amours
Joignent les cœurs humains par des serments trop courts ;
Elle a quitté le monde, avant que sa jeune âme
Encor fermée aux vœux qui présagent la femme,
Que son cœur innocent et pur de tout émoi
Eussent d'autres souhaits que d'être auprès de moi.

Elle l'avait nourrie. Elle avait vu son corps, peu à peu « fleurir, s'épanouir, se faire harmonieux ». Dans ses yeux, elle avait vu naître « des instants d'âme », puis une âme qui s'établissait à demeure, droite, ferme et bonne. La vieille maison aux murs sombres connut « la joie et le parfum des chansons et du rire » : la mère pardonnait au destin les coups dont il l'avait frappée, en espérant pour sa fille le bonheur dont elle-même n'avait pas joui.

Mais un jour, sur le bord de l'Océan brumeux
Qui s'étend vers le Nord, et, sans cesse écumeux,
Roule ses rudes flots sur ses immenses grèves,
Où les couchants, pareils aux cœurs percés de glaives,
Renouvellent sans fin de tragiques trépas,
Et, dans leurs douloureux et suprêmes débats,
Éclaboussent de sang les houles et les dunes,
Sous un ciel plein de pleurs, fait pour les infortunes,
Son beau corps fut saisi d'un mal insoupçonné,
Et j'eus l'affreux souhait qu'il ne fût jamais né !

J'ai voulu l'emporter aux climats de lumière :
Sur de tièdes coteaux de douceur printanière
Qui gardent leurs rameaux des hivers abrités.
Son jeune être, entouré de voiles de clartés,
Offert au clair soleil, au bienfaiteur du monde,
Pourrait se ranimer à la vertu profonde
Qui, tombant sans trouver d'obstacle dans l'azur,
A l'homme comme aux fleurs donne un soutien plus sûr,
Un dessein d'exister plus fervent et plus dense,
Que le secours changeant, la fuyante influence

Et le doute vital de nos cieux indécis.
Ah! j'espérais, du moins, j'espérais un sursis,
A l'arrêt qu'on avait tenté de me soustraire,
Comme si, dans mon cœur agonisant de mère,
Le mal de mon enfant n'avait pas retenti;
Comme si, mieux que tous, je n'avais pas senti
A quelle profondeur elle était déchirée!
Mais je voulais lutter, même désespérée
Je voulais lui donner, je voulais presque avoir
Un répit de l'adieu dans un semblant d'espoir,
Et faire que ses yeux, qui devenaient si graves,
Fussent un peu distraits, par des teintes suaves,
De ce fixe regard qui séjournait en eux,
Ses doux yeux, ses chers yeux, ses doux, ses chers yeux bleus!

Une trêve : sous la caresse du soleil, la toux se fait moins fréquente; la main, à la saisir, est moins fiévreuse; le sourire renaît sur des lèvres plus fraîches; la guérison n'apparaît plus comme impossible. La mort est vaincue; l'amour et la vie triomphent! — Illusion. L'horreur se resserre sur elle. Le mal reprend son travail secret, et progresse. Mais la mère continuera à lutter : il faut que jusqu'au dernier moment, sa fille la voie sourire.

Quand parfois je sortais — car il faut bien qu'on pleure —
Elle m'accompagnait, pour cet adieu d'une heure,
Des saluts prolongés de sa petite main,
Tant qu'elle me voyait dans le roide chemin,
A travers les rameaux encor nus des platanes :
Le long de ces talus bleuis de gentianes,
Ah! comme j'ai pleuré! je pleurais tous mes pleurs!
J'aurais voulu pleurer toujours! Mais des frayeurs
Me venaient à l'esprit et me saisissaient l'âme.
Je pensais tout à coup : « Peut-être elle réclame
Que je sois auprès d'elle; et son pouls est fiévreux ».
Alors j'offrais au vent mes lèvres et mes yeux,
Afin qu'il y séchât les traces de mes larmes;

Et mon retour, hâté par ces brusques alarmes,
Descendant follement la pente du chemin,
Retrouvait le salut de sa petite main;
Je prenais un pas lent pour arriver vers elle,
Feignant de m'attarder, et cueillant pêle-mêle
Une touffe de fleurs que je ne voyais pas,
Et dont je me voilais, lorsque, tendant les bras,
Elle disait avec sa manière gentille :
« Méchante, de laisser aussi longtemps sa fille! »
Et quand je me baissais pour la baiser au front,
Je sentais tout un flot de pleurs aussi profond
Surgir en moi, que si je n'étais pas allée
En verser le trop-plein dans la sente isolée.

Craignant de me trahir par un sanglot nouveau,
Pour mon bouquet froissé j'allais chercher de l'eau.

Dans le pays des fleurs j'ai vu périr ma rose;
J'ai vu sa bouche pâle, amincie et trop close,
Que naguère entr'ouvrait un rire toujours prêt,
S'attrister quelquefois d'un propos inquiet,
Et souvent se serrer d'un étrange silence.
Oui! J'ai vu dépérir et fléchir l'élégance
De son corps gracieux fièrement virginal,
Et j'entendais sa voix parmi cet air vernal,
Plein du gazouillement nouveau des hirondelles —
Se voiler chaque jour sous des toux plus cruelles!
Et surtout, ah! surtout, je sentais son regard
Par instants résigné, parfois presque hagard,
Attacher sur le mien sa demande secrète,
La demande obstinée, inflexible, inquiète,
Dont la lucide ardeur me faisait défaillir...

Elle est morte en mes bras quand se levait le jour!
Et j'ai pu la bercer de paroles d'amour,
De son nom répété jusqu'à l'instant suprême.
Sur son front défaillant j'ai mis le diadème
De mes pauvres baisers maternels, les derniers,
Sur ce beau front si pur où mes baisers premiers
N'étaient point effacés par aucun autre encore!
Et la chambre s'emplit soudainement d'aurore.
Quand je vis que ses yeux me regardaient sans voir,
Je pus les refermer. Puis, dans un gouffre noir,
Avec un seul grand cri, tomba, roula mon âme,
Comme un flambeau jeté dont on éteint la flamme!...

Telle est la première pièce : *Lamentatio matris.*

II

Tout, désormais, va servir d'aliment à la souffrance de celle qui est restée seule. Les événements les plus simples, les faits les plus communs, prendront pour elle un sens tragique. La route qui la conduit au cimetière la fait passer devant un menuisier : il construit des cercueils. — La mendiante qui vient frapper à sa porte lui souhaite, pour la remercier d'une charité dont elle est touchée, de ne pas connaître l'horreur de perdre un enfant chéri. — Quand elle se réveille, à l'instant confus où l'âme se trouve entre l'inconscience du repos qui continue et la conscience de la vie qui recommence, « ayant un sens obscur de quelque obscur chagrin » elle ne sait si c'est un rêve affreux qui se prolonge

ou un malheur réel dont le retour l'étreint. Elle croit entendre une voix qui lui dit : Bonjour mère ! Brusquement, alors, elle se rend compte de son état, et retombe dans son désespoir. — Dans l'image blafarde de la lune, dont les rayons viennent caresser ses insomnies, elle s'imagine reconnaître une mère qui aurait perdu sa fille, là-haut. Arrêtons-nous à deux exemples, au hasard : aussi bien n'y a-t-il pas de raison de choisir ; toutes les pièces étreignent l'âme d'une égale émotion. Voici *l'Oiseleur* :

Sous l'aurore, j'ai vu revenir l'oiseleur.
Il portait ses filets jetés sur une épaule
Et, sur l'autre, aux deux bouts flexibles d'une gaule,
Le butin de son noir et malfaisant labeur ;

Il sortait de la nuit et passait dans les brumes
Qui, n'ouvrant aux regards qu'un espace amoindri,
A son retour furtif servaient encor d'abri ;
Ses filets étaient pleins de sang frais et de plumes.

En tas morts où leur poids les mêle en les froissant,
Les oiselets pendaient, attachés par les pattes,
Et de leurs becs tombaient des gouttes écarlates
Qui faisaient marcher l'homme en un sentier de sang.

Hier, tous ces clairs gosiers gazouillaient dans la joie ;
Ces ailes palpitaient en volant vers les nids ;
Dans les bois saccagés les concerts sont finis,
Doux oiselets, pendus à la perche qui ploie.

Et l'homme s'éloigna dans la brume à grands pas,
Et bientôt s'effaça son image dissoute ;
Mais il restait de lui ces taches sur la route,
Et j'avais vu passer l'image du trépas.

Et voici un exemple des pièces plus amples, où le chagrin s'étale au lieu de se resserrer : *Via sepulcralis*. Accompagnée d'un ami, la mère va visiter un cimetière. Ils passent tous deux à travers d'innombrables tombes, qui renferment un peuple de morts plus dense que celui des vivants. Mais l'attention de la femme n'est attirée que par les sépulcres d'enfants. Le reste ne la retient pas : les départs prématurés, les déchirements brusques, les fleurs cueillies avant le temps par un jardinier invisible, obsèdent sa pensée. Elle se fait lire les épitaphes, qui lui rappellent toutes l'injustice du destin. La plus parfaite est peut-être la suivante :

Celles-ci sont deux sœurs ; un an les séparait,
La même fleur, selon les saisons, les parait,

Et le même ruban nouait l'or de leurs tresses ;
Leurs cœurs se chérissaient de pareilles tendresses ;
Leur enfance grandit joyeuse jusqu'au jour
Qui vient gonfler le sein des vierges pour l'amour.
L'aînée alors, aimant un garçon insensible,
Se plut à dépérir d'une langueur paisible.
Ainsi qu'un beau lys blanc aux bord des eaux cueilli,
D'heure en heure penchant son visage pâli,
Elle cessa de vivre avec un doux sourire ;
Et le vent du trépas fut pour elle un zéphyre.
Mais sa plus jeune sœur, comme elle s'inclinant
Voulut aussi mourir; un an juste, donnant
Un nombre égal de jours à leurs deux existences,
Sépara leurs deux morts comme leurs deux naissances.

Cependant la mère distingue une stèle fruste et basse, sur laquelle sont sculptés des instruments de chasse et de labour. Celle-là, sans doute, appartient à un homme qui a pu mener sa vie jusqu'à son terme? Et parmi tant d'enfants, elle va trouver, peut-être, un vieillard? C'est la tombe d'un vieillard, en effet; mais par une amertume que ce détour accroît, l'épitaphe la ramène à la mort des enfants :

Les ans qui m'ont courbé jusque sous cette pierre,
Après, de leur main lourde, avoir voûté mon dos,
M'ont enfin, tout caduc et presque centenaire,
Pour la première fois conduit vers le repos.
Autour de mes enfants j'ai roulé le suaire;
Vers le monde aboli, sans jour et sans échos,
Trois filles et trois fils ont entraîné leur mère,
Dans les champs empourprés de funèbres pavots!
Et moi, j'ai dû porter mon fardeau solitaire,
A travers les assauts du sort ou ses complots,
A travers le chagrin, l'angoisse et la misère.
Heureux lorsque mes yeux, par l'âge presque clos,
Aperçurent enfin l'étroit tertre de terre,
Où ma chair douloureuse a libéré mes os.

En vain l'ami essaie de la rappeler au spectacle de la vie, de tourner ses yeux vers les vaisseaux qui rentrent dans le port, vers la ville où fument les usines, vers la ruche humaine en pleine activité :

Je pense qu'il y meurt des enfants d'heure en heure...

III

La nature n'allégera-t-elle pas le fardeau sous lequel on la voit plier? Le pays où elle avait conçu, un instant, l'espoir d'une gué-

rison pour sa fille, est le plus beau du monde. Peut-être l'odeur saine des flots marins, l'arome des vieux arbres, la douceur de l'air, et le vivifiant soleil, réussiront-ils à calmer sa fièvre, quand elle revient le voir; malgré elle, et bien que son chagrin ombrageux ne veuille consentir à rien qui l'affaiblisse, peut-être pacifieront-ils son cœur, par son corps. Les décors variés qui se succèdent, dans la chaleur de midi, au moment où le soir commence à tomber, ou pendant les tièdes nuits d'été, charmeraient ou endormiraient sa mélancolie. Comme celui-ci, vu du bois de citronniers où son ami l'a conduite, et décrit par lui :

Le bois de citronniers brille de ses fruits d'or;
Sous les feuillages noirs la lourde chaleur dort
Que l'odeur des citrons attiédis fait troublante.
Entre les troncs tordus, voir fuir la molle pente
Qui descend vers la baie et son disque d'azur.
Tout, pour être aperçu de ce refuge obscur,
Paraît plus éclatant de plus riche lumière;
L'ardent flot du soleil rétrécit et resserre
Les ombres jusqu'au pied du bois qui les répand.
Les lézards saccadés, la couleuvre en rampant,
Viennent sur la racine ou le rocher qui brûle.
Dans le bois se rapproche, et, par instants, recule
Le mou roucoulement langoureux d'un ramier;
Et, tout autour du bois, le long bruit coutumier
Des cigales dont les rayons vibrants crépite...

Ou comme celui-ci :

Oui! le jour est déjà vers son déclin, amie;
Il est dans l'émouvante et limpide accalmie
Où la rude splendeur dont il étincela
Laisse sa véhémence et se change en éclat
Harmonieusement pur, paisible et lucide.
Un lustre délicat, d'une grâce rapide
Succédant aux rayons qui, dardés des hauts cieux,
Naguère accablaient tout d'un or impérieux,
Paraît, en éclairant les objets, s'en éprendre.
Ils sont comme implorés par sa caresse tendre
Et, possédés tantôt par des prises de feu,
Se livrent maintenant à des douceurs d'adieu.
Vois! La clarté glissante et contre eux suspendue
Ne veut pas les quitter, et craint l'ombre attendue
Qui va pâlir sur eux son baiser défaillant!

Tous ces témoins de la douleur humaine semblent être là, attentifs, prêts à répondre au moindre appel, prêts à verser leur splendeur ou leur douceur, pour engourdir ou pour cicatriser.

Elle ne veut pas d'eux. Elle éprouve une sorte de colère à voir resplendir le soleil; elle se sent dans la lumière comme d'autres dans un cachot. Sa pensée retourne vers le Nord, qu'elle se hâtera de regagner elle-même; c'est là seulement que la nature ne l'irrite pas, étant pâle et triste comme son âme :

Je songe à des pays moins heureux, dont l'accueil
N'insulte pas le cœur qui leur porte son deuil;
Où le matin craintif et transi dans la brume,
Sur de vastes sillons trempés de pluie, allume
Un soleil dont la face a des larmes aussi.
Cet air est trop serein. Je ne puis vivre ici.
Je suis une étrangère au milieu de sa fête,
Sa paix claire est cruelle à mon âme inquiète!

Mène-moi vers des lieux qui pleurent avec moi,
Vers la ville aux toits noirs, le long du fleuve froid,
Bordé de peupliers où s'accroche la nue;
Vers les remparts au bord de la campagne nue
Où de lents voyageurs, dans leurs épais manteaux,
S'en vont sous un ciel bas parsemé de corbeaux;
Vers l'enclos planté d'ifs, aux murs drapés de lierre!
Parmi les tertres d'herbe et les stèles de pierre,
C'est là que gît ma joie, et ce reste d'espoir
Que garde un être humain quand il cesse d'avoir
Un dessein de bonheur pour sa propre durée!
Nos rosiers ont parfois une rose éplorée,
Même auprès d'un tombeau leur beauté peut s'ouvrir;
Mais les rosiers d'ici ne savent que fleurir
Dans l'insensible éclat de leur gloire orgueilleuse
Et leur rose est ingrate à la main douloureuse.
C'est un rosier sur qui le ciel pâle a pleuré,
Qui verdit maintenant sur le nom adoré
Que ma lèvre n'a plus le courage de dire,
Sans qu'un seul instant passe où je ne le soupire.
Je veux m'en retourner vers ce rosier tremblant,
Je veux voir s'entr'ouvrir son premier bouton blanc,
Plus que les somptueux bouquets de cette rive
Je chérirai la fleur hésitante et chétive
Qui va frôler, là-bas, le doux nom, le cher nom,
Sur qui j'aime à jeter mes bras morts et mon front!

Reste le surnaturel. C'est dans un autre monde que mettent leur espoir, d'ordinaire, ceux qui n'en ont plus. Il arrive qu'on néglige, pendant la vie, le problème de l'au-delà : mais la mort y ramène fatalement. En de pareilles circonstances, il ne peut pas ne pas se poser. La pire angoisse, la dernière, est que la mère se sent impuissante à le résoudre. Il faut qu'elle l'affronte, puis-

qu'il renferme ou sa suprême consolation, ou sa plus cruelle douleur. Mais aucune des réponses qu'elle se donne à elle-même ne la satisfait. Ce qu'il lui faut, ce n'est pas une immortalité vague : comme la croyance que sa fille est rentrée dans le grand tout, et qu'elle survit à ce titre. Il lui faut la certitude qu'elle la reverra telle qu'elle l'avait créée, avec son sang, avec sa chair; elle veut la retrouver comme elle était, gestes, regard, sourire : son individualité demeurant entière, et rien n'étant changé à son être distinct. Or elle voit dans ceci un désir plus qu'une réalité, et une illusion plus qu'une espérance. Puis il lui vient une idée poignante et grandiose. On garde plus fidèlement le culte des défunts, quand on cesse de se raccrocher à la conviction chancelante qu'on les reverra un jour. Ceux qui se consolent en pensant que l'être aimé survit ailleurs, trouvent une sorte de repos : mais ils l'achètent au prix de leur douleur, qu'ils sacrifient. Ils sont coupables d'une sorte de lâcheté, qu'ils commettent pour se tromper eux-mêmes. Ils sont traîtres à leur désespoir. Qu'on garde plutôt sa souffrance intacte! Qu'on ait l'orgueil de chérir sa tristesse, d'un amour sinistre, et farouche, et jaloux! Qu'on ait le courage d'affronter le néant! — Cette attitude n'est pas non plus définitive. Elle ne trouve rien de définitif; elle est rejetée de la croyance au doute, sans trouver où s'arrêter :

Mon cœur, quand il approche un des deux bords, s'enfuit
Jusqu'à ce qu'il soit près de la rive opposée
Qui le chasse à son tour; et son aile épuisée
Bat lamentablement entre ces deux effrois,
Loin de ceux que l'Espoir, qui leur fait des yeux froids,
Appauvrit de douleur pour animer des ombres;
Loin de ceux, loin de ceux dont les tristesses sombres
Vivent du sacrifice et du néant des morts!
O pauvre oiseau blessé, las de tes vains essors,
Où te poseras-tu, ma pauvre âme éperdue?
Tu ne peux dans les airs demeurer suspendue;
Il te faudra tomber sur l'un ou l'autre bord!
Hélas! pourquoi l'archer à la flèche cruelle
N'a-t-il pas fait aussi ma blessure mortelle?

IV

Magnum proventum poetarum hic annus attulit.... Nous pourrions répéter, de nos jours, le mot de Pline. Jamais les poètes

n'ont été plus nombreux. C'est un beau sujet de réflexions pour les philosophes, que de savoir comment une époque qui est toute à la science ou à l'action, laisse vivre encore tant de rêveurs, occupés seulement à rechercher le beau. M. Faguet, dans les lignes saisissantes où il essaie de définir l'état du monde contemporain, note un bruit de chansons : « Comme le train sans mécanicien d'un roman de Zola, il roule follement, avec un bruit de ferrailles froissées, des rumeurs de vapeur haletante, des chansons de guerre, des chansons d'amour, des cris de dispute, des discussions railleuses, des projets de conquêtes, des remarques sur les paysages, quelques mots de prière dans un coin écarté, en se demandant un peu où décidément il peut bien aller, et s'il a été bien aiguillé. »

Lorsque nous rencontrons des poètes médiocres, ce qui arrive le plus souvent, n'ayons pas peur d'être indulgents. C'est déjà montrer un beau courage que d'écrire des vers. Et quand ces courageux n'auraient réussi qu'une fois, dans la masse de leurs œuvres, à donner une forme belle à un sentiment vrai, c'est toujours autant de gagné sur la banalité et la vulgarité courantes. La mode s'en mêle? Elle ajoute ses petitesses et sa frivolité aux défauts que comporte déjà le genre? Laissons la mode se mêler de vers; et réjouissons-nous de ce qu'elle ne se mêle pas de les mépriser.

Mais lorsque nous croyons rencontrer un grand poète, ne craignons pas non plus de lui témoigner notre reconnaissance. C'est toujours une sotte pudeur que celle de la louange. Pour notre compte, nous trouvons les vers de *Luctus matris* admirables : et nous le disons; et nous sommes heureux de le dire. Faites une expérience. Ouvrez — non pas devant ceux qu'un deuil récent a rendus trop sensibles; mais devant des gens qui ont souffert moyennement, ayant moyennement vécu — le livre de M. Angellier. Arrêtez-vous à *Lamentatio matris*, et commencez à lire à haute voix. Vous n'arriverez pas jusqu'au terme. Vous serez arrêté par les larmes : ces larmes qu'on se reproche de verser pour des sujets fictifs, et qu'on essuie furtivement; qui continuent à couler tout de même, parce qu'elles sont plus fortes que notre volonté; et qui sont peut-être ce qu'il y a de meilleur en nous.

PAUL HAZARD.

L'Instruction publique en Bulgarie.

La Bulgarie n'existe que depuis trente et un ans. Lorsqu'en 1878 la nouvelle principauté vit le jour, tout où à peu près tout y était à créer pour en faire un État moderne. Campés en conquérants au milieu des populations chrétiennes, les Turcs ne les gouvernaient pas, ils les exploitaient. Le pouvoir n'intervenait que pour maintenir l'ordre et lever impôt. L'argent recueilli servait aux besoins personnels des Turcs et nullement à fournir aux provinces des tribunaux, des routes, des hospices et des écoles.

En matière d'instruction publique pourtant, le nouveau gouvernement bulgare trouvait déjà beaucoup de fait. L'histoire de l'école bulgare ne commence pas en 1878. Il existait sous le joug turc un enseignement national fortement constitué. Cela demande quelques explications. Les Turcs ne s'inquiétant pas d'administrer les chrétiens, leur donnèrent du moins tous les privilèges nécessaires pour s'administrer eux-mêmes. Dans chaque ville, dans chaque village, les chrétiens se constituèrent en une communauté qui eut son état civil bien à elle, ses tribunaux, ses écoles. L'Église byzantine était le seul pouvoir qui eût survécu à la ruine de l'Empire. Les Turcs lui confièrent naturellement la direction des communautés chrétiennes. Il en résulta que le clergé eut la haute main sur l'instruction publique.

Tout aurait été pour le mieux de la chrétienté dans la meilleure des Turquies si les chrétiens n'avaient été divisés dans la péninsule balkanique en deux grandes races violemment hostiles : les Grecs et les Bulgares. Ce n'étaient pas seulement deux races qui se heurtaient, c'étaient deux méthodes, deux cultures, deux orgueils. Les Bulgares, peuple de paysans, représentaient le labeur tenace, patient, méthodique, les fortes et austères vertus. Ils reprochaient aux Grecs leur frivolité et leur corruption. Les Grecs avaient pour eux la facilité naturelle, le brillant de l'esprit

et des manières. Ils traitaient les Bulgares de Thraces sans culture, de Barbares, de brutes à la parole articulée. Un de leurs proverbes disait que le Bulgare n'est pas un homme.

Cette querelle après des siècles dure encore. Depuis la conquête ottomane même, elle n'a pas changé de caractère : les Turcs étant maîtres des corps, ce sont les âmes que Bulgares et Grecs se disputèrent dans leurs églises et leurs écoles. La création d'un royaume de Grèce et d'une principauté bulgare n'a pas mis un terme à cette rivalité, car elle laissait encore aux mains des Turcs cette Macédoine, clef de toute la péninsule et où les deux propagandes se rencontrent. La culture musulmane ne pouvant entrer en ligne de compte, il n'y reste en présence que la culture grecque et la culture bulgare. C'est à la plus haute, à la mieux outillée que doit revenir la prépondérance, prépondérance toute morale sans doute, mais qui ne serait pas sans conséquences politiques le jour où s'ouvrirait la succession si attendue de l'homme malade. Même aujourd'hui, alors que la chute d'Abd-ul-Hamid et l'avènement dans une Turquie constitutionnelle d'un parti jeune ouvert aux idées modernes et capable de régénérer l'Empire, semble devoir ouvrir à la Turquie une carrière nouvelle, Bulgares et Grecs gardent toutes leurs espérances. De là l'ardeur déployée des deux côtés autour de l'école. L'intérêt politique est à la base de l'effort scolaire. Il s'explique chez les Bulgares par le désir de se créer une culture nationale, supérieure à celle des Grecs, digne de faire d'eux en Orient les représentants de la civilisation. L'étudier, c'est en quelque sorte marquer les points d'une lutte entre deux rivaux acharnés. C'est ce qui en fait l'intérêt, à certains égards dramatique.

La fortune sembla tout d'abord sourire aux Grecs. Grâce aux privilèges concédés par les Turcs à l'église byzantine, ils se trouvèrent maîtres des écoles en pays bulgare. Ils en profitèrent pour chasser le bulgare des programmes, pour le réduire à l'état de patois méprisé. Vers la fin du XVIIIe siècle, ils purent croire qu'ils avaient réussi à anéantir toute trace de culture bulgare. Comme il n'y avait d'enseignement qu'en grec, tout Bulgare qui s'instruisait devenait un client de l'hellénisme. Tous ceux qui savaient lire et écrire ne lisaient et n'écrivaient qu'en grec. Le Bulgare se parlait encore, mais c'était tout. Il était le patois de

paysans misérables, sans liens entre eux d'un village à l'autre et vivant dans un état d'abjection dont on a peine à se faire idée.

C'est cette masse inorganique que dans le même temps quelques patriotes résolurent de réveiller. Avec le sûr esprit de méthode qui caractérise toutes les entreprises bulgares, ils comprirent qu'avant de délivrer leur pays des Turcs, il fallait l'affranchir moralement des Grecs; il fallait l'instruire dans sa langue, dans son histoire, lui refaire une âme, une conscience. Il fallait avant tout lui donner des écoles. Aux très rares écoles bulgares qui avaient échappé à la persécution grecque, on en ajouta donc de nouvelles, bien pauvres d'apparence mais riches d'espoir puisque il s'y préparait l'avenir d'un peuple. Le maître d'école était le plus souvent un tailleur ou un cordonnier qui réunissait auprès de lui quelques enfants. Il fallait deux ans pour apprendre l'alphabet bulgare, puis venait la lecture des livres saints. Quand un enfant savait lire dans l'Évangile, il avait acquis le summum de la science. On lui faisait une ovation, puis il s'en allait chercher fortune ailleurs.

Bien vite d'ailleurs la pédagogie bulgare s'améliora. On fit des abécédaires plus simples, des livres de calcul et d'histoire. On emprunta aux Grecs et aux Roumains la méthode de l'enseignement mutuel. On ne mit plus deux ans pour apprendre l'alphabet bulgare. L'école perdit aussi son caractère patriarcal sans dépouiller pourtant tout à fait la naïveté des premiers âges. « Pour apprendre à écrire, me contait un vieillard, nous avions des tables recouvertes de sable. Le maître dessinait sur le mur une lettre qui était reproduite sur le sable de la table par le premier enfant de chaque banc. Son voisin copiait sur lui la lettre et ainsi de suite jusqu'au dernier. Chacun la déformait en recopiant. On devine en quel état elle arrivait au bout du banc. »

Bientôt l'ambition des Bulgares grandit. Ils avaient déjà beaucoup d'écoles primaires où l'on enseignait en leur langue. Ils voulurent avoir un gymnase. En 1835, deux riches commerçants fondèrent à Gabrovo, une petite ville du Balkan, une école secondaire qui n'avait guère du gymnase que le nom, mais qui fut la première école bulgare créée sur le modèle des écoles européennes. On la munit de globes, de cartes, de tout le matériel moderne. Elle eut tout de suite 120 élèves et exerça

sur le développement ultérieur de la Bulgarie une influence profonde, en préparant des maîtres pour les écoles qui se fondaient un peu partout. C'était, à vrai dire, ce dont on manquait le plus. La France jouissait alors en Orient d'un incomparable prestige. On songea à s'adresser à elle pour lui demander de recevoir comme boursiers dans ses écoles des jeunes gens bulgares. Louis-Philippe, Guizot furent intéressés au sort des Bulgares et leur envoyèrent une mission française qui fit un beau rapport. Malheureusement la révolution de février arrêta net ces premières relations intellectuelles entre la Bulgarie et la France.

Dans le développement de leurs écoles, les Bulgares se heurtaient à bien d'autres difficultés que le recrutement des maîtres; difficultés d'argent, difficultés religieuses et politiques, venaient se mettre au travers de leurs efforts. Les écoles grecques étaient les seules écoles officielles chrétiennes. Elles seules disposaient des revenus abondants des évêchés. Les écoles bulgares ne vivaient que de cotisations volontaires et souvent l'argent manquait. De plus, en droit strict, les Grecs seuls pouvaient avoir des écoles. Il fallait pour chaque nouvelle école bulgare demander une autorisation spéciale aux Turcs. Ceux-ci ne la refusaient pas d'ordinaire. Mais ils la faisaient attendre, parfois des années. Était-elle accordée, l'école restait suspecte. A la moindre alerte, le maître était fouetté, emprisonné ou pendu. Le ridicule se mêlait parfois à l'odieux. Un jour toute la police de Gabrovo fut sur pied. On venait d'amener au gymnase une machine électrique. Il fallut la détruire, les Turcs la prenant pour une machine infernale.

Néanmoins, on réussit à fonder des écoles bulgares dans tous les bourgs importants. Il y avait en 1860 dans le district de Philippopoli 10 fois plus d'écoles bulgares que cinquante ans auparavant. Albert Dumont qui visita en 1868 le gymnase de cette ville n'a pour lui que des éloges. A cette époque l'enseignement bulgare était mûr pour la liberté : il avait constitué, au milieu d'obstacles inouïs, tout un organisme scolaire avec des établissements secondaires et primaires; il avait son budget, ses programmes, ses maîtres. Il avait même derrière lui une œuvre assez belle : le réveil de la conscience nationale. Dix ans après, cette œuvre recevait une éclatante consécration : les Bulgares

obtenaient leur quasi-indépendance. Plus encore qu'aux armées russes, ils la devaient à leurs persévérants efforts pour s'instruire. En Bulgarie, l'école fut à la lettre une libératrice.

*
* *

Les années qui suivirent la délivrance furent des années de tâtonnements et d'incertitude. L'école bulgare longtemps esclave faisait l'apprentissage de la liberté. Il y eut d'abord, comme de juste, un formidable élan vers l'instruction, mais cet élan fut mal réglé. La Constitution déclara l'instruction primaire obligatoire et gratuite, et créa un ministère de l'Instruction publique. Mais on ne lui donna rien — ou presque — à diriger. D'après la loi de 1881, la première loi sur l'enseignement, l'enseignement primaire, maîtres et écoles, fut tout entier entre les mains des communes qui avaient gardé du régime turc un vif désir d'autonomie. L'État n'eut qu'un vague droit de contrôle. On l'autorisa aussi quand la commune était trop pauvre à contribuer à l'entretien de l'école.

Tout change en 1887, à l'avènement au trône de Ferdinand Ier. Ce n'était pas un souverain d'opérette. Il entendait faire de la Bulgarie un État sérieux et solide. Il lui fallait pour cela beaucoup de canons et beaucoup d'écoles. Dès la première année de son règne, les dépenses de l'État pour l'enseignement primaire sont doublées. Elles augmentent encore l'année suivante. En 1891, on vote une grande loi organique sur l'instruction, qui va devenir en Bulgarie la pierre angulaire de l'école. Cette loi donne à l'État la haute main sur l'enseignement, qui est suivant Platon, dit l'exposé des motifs, sa fonction essentielle. La direction de toutes les entreprises destinées au développement moral et intellectuel du peuple est confiée au ministre de l'Instruction publique. Il a auprès de lui un chef de section pour l'enseignement moyen et supérieur, un chef de section pour l'enseignement primaire, une dizaine d'employés et un médecin-inspecteur. C'est un petit état-major très simple et très démocratique. Il n'a rien qui rappelle notre bureaucratie fortement hiérarchisée et spécialisée. Les chefs de section qui font songer à nos directeurs n'en ont ni l'autorité, ni l'âge, — ni le traitement.

L'un de ceux d'aujourd'hui n'a que trente-deux ans. Le ministère lui-même, petite maison à trois fenêtres de façade, ne ressemble que de très loin au vénérable édifice de la rue de Grenelle. En bas quelques bureaux, de l'importance d'une de nos inspections académiques; en haut une antichambre où circule une foule bigarrée d'étudiantes portant les dernières modes d'Occident et d'instituteurs de province, d'apparence hirsute sous leurs peaux de mouton — symbole vivant de cette Bulgarie où l'extrême barbarie côtoie l'extrême civilisation. Sur cette antichambre, s'ouvre le cabinet du ministre. Quand on veut le voir, on frappe à sa porte. On le trouve dans une pièce d'une simplicité tout antique, sur une modeste chaise où se sont parfois assis des hommes d'une haute valeur, comme M. Schichmanoff.

Le ministre exerce son autorité par toute une hiérarchie d'inspecteurs calquée d'assez près sur la nôtre. On y voit en effet des inspecteurs généraux, des inspecteurs départementaux, dont les attributions sont les mêmes que celles de nos inspecteurs d'Académie, et des inspecteurs d'arrondissement, tout à fait analogues à nos inspecteurs primaires. Le choix des uns et des autres se fait de la même façon que chez nous. Si leurs traitements sont moins élevés (ils vont de 2 600 à 5 000 fr.) c'est que d'abord la vie est moins chère qu'en France, puis, que nous sommes dans un pays ultra-démocratique où les plus hauts fonctionnaires ne reçoivent que six à sept mille francs par an, où les ministres même n'en ont que douze mille.

Il convient d'ailleurs de ne pas pousser trop loin la comparaison avec nous. Comme il arrive souvent en ce pays jeune, les institutions sont meilleures que les hommes qui les appliquent : les inspecteurs ne sont pas toujours préparés à leur métier. Leurs inspections laissent parfois beaucoup d'indépendance aux inspectés. L'année dernière, on a vu des instituteurs fermer leurs écoles et s'en aller dans les campagnes faire pendant des semaines de l'agitation électorale. Ce qu'il faut dire toutefois, c'est qu'on ne cesse d'améliorer ce service. Le ministère augmente petit à petit le nombre des inspecteurs d'arrondissement. Il se prépare ainsi tous les éléments d'un contrôle qui deviendra de plus en plus sérieux.

A côté des inspecteurs, il faut noter les conseils scolaires. Le Conseil départemental comparable à nos conseils académiques n'a rien d'original. Plus intéressants sont les Comités scolaires, composés de trois à cinq membres, élus dans chaque commune avec le conseil municipal. Les femmes peuvent y entrer, pourvu qu'elles aient reçu une instruction secondaire, mais elles ne sont pas électeurs. Leur rôle est très important : ils administrent l'école, s'occupent du matériel et des bâtiments, surtout, ils choisissent l'instituteur et le présentent à l'agrément de l'État. En somme ils ont pour but essentiel de sauvegarder contre le pouvoir central les droits de l'autonomie communale si chère aux Orientaux. Les droits de l'État ne sont pas davantage sacrifiés ; d'après la loi de 1891, il a à sa charge les deux tiers des frais des écoles, les communes subvenant au reste ; en revanche il fixe les programmes, agrée ou refuse les maîtres choisis par les communes, les surveille et les révoque. En cette matière délicate, les Bulgares ont su tenir la balance égale entre les deux parties en présence.

La répartition équitable entre l'État et les communes des charges scolaires, opérée par la loi de 1891 a eu d'excellents effets ; elle a soulagé les communes sur qui pesaient presque toutes les charges de l'enseignement primaire, et elle a forcé l'État d'augmenter son budget des écoles communales : de un million en 1890, il arriva en 1891 à deux millions, puis en peu de temps atteignit cinq millions et dépassa six millions en 1907. Autrefois les communes dépensaient une somme bien moindre. En 1890, leurs dépenses pour l'enseignement jointes à celles de l'État se montaient à trois millions et demi. Depuis, elles n'ont jamais été inférieures à sept millions. Par rapport au budget total, c'est une somme équivalente à celle que dépense la France! Les Bulgares ont pu ainsi, en moins de trente ans, doubler, tripler leurs écoles, leur adjoindre dans tous les bourgs importants des salles d'asile pour les tout petits enfants, augmenter le nombre de leurs instituteurs dans des proportions extraordinaires; on l'a vu monter en quelques années de 3 000 à plus de 7 000. On n'a pas encore pu appliquer l'article de la loi qui veut une école pour 50 maisons, mais on ne tardera pas à y arriver, si l'on continue à créer par an 150 ou 200 écoles.

Il ne s'agit là que des écoles officielles, mais ce sont les seules qui comptent en Bulgarie, car les écoles musulmanes, au nombre d'un millier, avec leurs « hodjas » illettrés ne donnent qu'un enseignement tout à fait nul, et les écoles étrangères (françaises, allemandes, israélites, grecques, roumaines) sont très peu nombreuses, une cinquantaine à peu près. On n'admet pas en Bulgarie que l'État délègue à des particuliers le soin d'élever les jeunes générations. Le Parlement n'a pas eu besoin de légiférer ; c'est le sentiment national. Un enseignement rival se dressant en face de celui de l'État n'aurait pas sa raison d'être, surtout s'il était donné par le clergé. Le clergé en effet, dont l'esprit est d'ailleurs tout démocratique et la foi assez tiède, n'est pas comme chez nous une puissance existant en dehors de l'État et parfois en lutte avec lui. Il n'est pas le pouvoir spirituel indépendant du pouvoir temporel. Le clergé orthodoxe bulgare, et j'y insiste car rien n'est plus difficile à comprendre chez nous à cause de l'état d'esprit créé par la religion catholique romaine, est une église nationale, à peu près analogue à cette « gendarmerie sacrée » que voulait instituer Napoléon par le Concordat. Elle n'aspire pas du tout à dominer le pouvoir dont elle est l'humble servante. D'autre part, le Bulgare est aussi peu mystique que possible. « Quand nous levons les yeux au ciel, dit-il souvent, c'est pour savoir s'il pleuvra demain. » Il prie sans doute et beaucoup, mais sa piété est toute formelle. Le geste religieux n'a pour lui aucune importance. A Pâques, tout le monde communie, même les libres penseurs les plus notoires. Dans ces conditions, l'enseignement religieux ne saurait avoir l'action qu'en attendent ses partisans chez nous. Tout récemment, il est vrai, le gouvernement bulgare, effrayé des progrès des idées révolutionnaires, fit voter une loi où l'on assignait comme but à l'école la formation religieuse et morale de l'enfant. On introduisit dans chaque Comité scolaire un prêtre qui participa ainsi au choix de l'instituteur. Étant donné l'état d'esprit du clergé, il n'y avait guère là de quoi s'alarmer. Pourtant on cria à la réaction et au cléricalisme, tellement qu'il fallut exclure les prêtres des Comités et effacer de la loi ces mots si effrayants de religion et de morale. On déclara que l'école doit se proposer tout simplement le développement harmonieux de l'enfant.

Mais n'oublions pas que cette école officielle d'aujourd'hui est née de l'école chrétienne d'il y a trente ans, lorsque la Bulgarie venait de secouer le joug musulman et ne nous étonnons pas que dans ce pays où le clergé n'est rien, la religion soit quelque chose à l'école. Elle est donc admise sur les programmes de l'enseignement primaire et moyen. Mais si ces programmes ne sont pas neutres, l'esprit de l'école l'est devenu, sur le modèle de l'esprit national. Les instituteurs, en grande majorité, demandent la suppression de l'enseignement religieux, dont ils s'acquittent d'ailleurs avec une négligence phénoménale. Mais les partis d'extrême-gauche eux-mêmes, reconnaissent qu'il n'est ni indispensable, ni opportun de leur donner satisfaction. « L'enseignement religieux, me disait un socialiste. ne suscite ici aucun fanatisme ni pour ni contre lui, parce qu'il est sans résultat. La question de sa suppression ou de son maintien n'est donc ni brûlante, ni discutée. » Heureuse Bulgarie!

Au reste, il n'y a pas dans l'école bulgare que cet enseignement à demi mort. L'esprit bulgare, très réaliste, ne se perd pas dans les chimères. Ce qu'un peuple jeune doit demander à l'école, c'est de lui faire des citoyens patriotes et armés pour la vie. C'est pourquoi, outre la lecture, l'écriture et le calcul, on y apprendra la « connaissance de la patrie », c'est-à-dire l'histoire et la géographie de la Bulgarie à l'exclusion de toute autre : pour être un bon Bulgare, on n'a pas besoin de connaître la chronologie des rois de France. C'est pourquoi encore on y donnera le plus possible aux enfants des notions pratiques : on y fera une large place aux éléments des sciences naturelles et à l'instruction professionnelle; les filles étudieront la couture et sérieusement; les garçons s'exerceront aux travaux manuels. Comme on vit dans un pays agricole, on les formera au métier des champs. Une loi est intervenue pour ordonner la création de jardins scolaires qui doivent être cultivés par les élèves. Il y a aujourd'hui plus de cinq cents de ces jardins. Plusieurs milliers de francs leur sont consacrés sur le budget. Pour cet enseignement, on ne craint pas de prendre sur le temps consacré aux purs travaux scolaires. « Ils sauront peut-être moins bien écrire, me disait un inspecteur, mais ils sauront mieux labourer, et c'est l'essentiel. »

Cette boutade a, du moins, le mérite de mettre bien en relief les préoccupations des éducateurs bulgares; d'après eux l'école a pour but de faire non des lettrés, mais des hommes aptes à la vie. *Primum vivere, deinde philosophari*, telle est leur devise. Aussi, très sagement, ils ont réduit à quatre ans la durée de la scolarité; ils savent que le petit Bulgare a besoin très tôt de gagner sa vie. Il est vrai que cette durée est à peine suffisante, car l'année scolaire n'est pas partout de dix mois; dans les campagnes, elle est réduite à six. En vingt-quatre mois d'études, on ne peut recevoir une instruction très développée. Le ministre a donc décidé qu'au cours élémentaire de quatre classes, obligatoire, s'en joindrait un autre facultatif, de trois nouvelles années. Il a aussi développé les œuvres postscolaires, cours du soir, cours du dimanche. Ces cours sont fréquentés par des milliers de personnes. Les unes y perfectionnent leurs connaissances. Les autres apprennent à lire, à écrire. On y voit s'asseoir à côté d'adolescents, de bons vieux et de bonnes vieilles, tous animés d'une sainte ardeur pour l'étude.

L'effort intelligent et continu du gouvernement bulgare a donc créé en trente ans un système d'écoles primaires où tous les besoins sont prévus et qui pourrait faire honneur à maint État plus important. Ce n'est pas qu'il n'y ait des ombres au tableau. Ces écoles, que l'on veut de plus en plus nombreuses, ne sont souvent rien moins que des palais. Sans doute, il y en a de spacieuses, d'aérées, de construites dans un goût tout à fait modernes. Mais celles-là même sont mal entretenues; elles se délabrent. Et à côté d'elles, que d'autres sont encore établies dans des greniers, dans des échoppes, dans de vieilles mosquées, voire même dans des auberges! Certains villages n'ont même pas ce misérable logement. Quant au mobilier, il est comme l'école, tout à fait insuffisant, surtout dans les campagnes où il est rare de trouver des bancs et des tables qui ne nuisent pas au développement hygiénique de l'enfant. Ce qui rassure sur cette triste situation c'est qu'elle ne provient pas de l'ignorance ou de la mauvaise volonté des pouvoirs publics, mais du manque d'argent. L'État se rend bien compte de l'importance des questions d'enseignement et il s'est déjà préoccupé de trouver les fonds nécessaires. Il a fait contracter par les communes un emprunt de six

millions. Il a déjà doté le pays d'un organisme scolaire suffisant. Nul doute qu'il ne lui donne les bâtiments et le matériel qu'il lui faut encore.

Le soin qu'il a mis à former des maîtres nous prouve assez qu'il ne se désintéresse de rien de ce qui touche l'école. Il a obtenu sur ce point des résultats très encourageants. S'ils ne sont pas encore parfaits, c'est qu'avec la meilleure volonté du monde, on ne saurait improviser en trente années un corps enseignant. Les instituteurs qu'il trouva en 1878 avaient été choisis sans grande garantie. Ce qu'il fallait pour en relever le niveau, c'était attirer dans l'enseignement la jeunesse instruite qui s'en détournait pour d'autres carrières. On y parvint en améliorant la situation matérielle des instituteurs. Ils étaient tout d'abord payés par les communes, ce qui les mettait dans la situation humiliante d'un serviteur aux gages. La loi de 1891 décida que le traitement des huit premiers mois de l'année serait à la charge de l'État et que celui des quatre derniers serait à la charge des communes. C'était un mode de paiement assez original; de plus il était assez irrégulier : les trois quarts des communes ne purent fournir les compléments qu'on leur demandait. Les instituteurs appelaient les quatre derniers mois de l'année les mois stériles. L'État dut prendre à son compte le paiement intégral des instituteurs. Il se borna à retenir aux communes une certaine somme (400 fr.) sur leurs recettes annuelles. Les traitements devenus plus réguliers furent aussi très augmentés et portés à 1 920, 1 620 et 1 320 francs, alors qu'en 1887, la moyenne n'en était que de 600 francs. Quant au mode de nomination des instituteurs, il est excellent : choisi par la commune le maître n'est pas, comme chez nous, à la merci des influences politiques et la ratification de ce choix par le pouvoir consacre son indépendance vis-à-vis de la commune en faisant de lui un fonctionnaire d'État. Sa condition est donc devenue plus enviable et son prestige s'en est accru. Dans les villages, en face du pope ignorant et souvent ivrogne, l'instituteur est devenu une manière de petit dieu.

On a donc pu lui demander une instruction plus solide. L'idéal serait qu'il reçût toujours une préparation spéciale dans les écoles normales, dites là-bas pédagogiques. On en a créé cinq

pour les garçons et quatre pour les filles avec un programme de quatre années. Mais le nombre des élèves qui a triplé depuis vingt ans n'est pas encore suffisant. Il faut donc accepter avec la seule garantie d'un examen pédagogique à l'entrée de la carrière, des instituteurs formés un peu à la diable dans les gymnases, les séminaires, les écoles d'agriculture. Néanmoins, le niveau s'est sensiblement élevé : en 1887, 93 p. 100 des instituteurs n'avaient reçu qu'une instruction primaire. Aujourd'hui, il n'y en a plus que 12 p. 100. Ils ne sont d'ailleurs pas avares de leur science; le soir venu, ses cours réglementaires finis, l'instituteur allume sa lampe pour les illettrés du village. Il organise des conférences; il se mêle à la vie économique du peuple; il introduit dans les villages de meilleurs procédés de culture. On ne saurait lui reprocher d'être inactif.

D'aucuns même trouvent qu'il ne l'est pas assez, qu'il est trop porté à accepter et à faire passer dans son enseignement certaines idées de l'Occident qui ne sont pas toujours très appropriées à son pays. Le croirait-on? Certains de nos journaux français les plus avancés n'ont nulle part en France d'abonnés plus nombreux et plus fidèles que les instituteurs de la vallée de Kazanlik, le pays des roses. Sous leur influence un esprit inopportun s'insinue dans le corps enseignant, de plus en plus porté à se transformer en prédicateur d'antipatriotisme. Il est difficile aussi de ne pas s'alarmer de l'influence prépondérante prise par l'Association des Instituteurs qui compte plus de 4 000 membres. C'est une véritable puissance dans l'État; on l'a vue en 1906 donner ouvertement 40 000 francs aux grévistes du chemin de fer. Le ministère s'étant fâché, elle le combattit et contribua à sa chute. Aujourd'hui elle est toute-puissante avec un ministre d'une faiblesse rare. Sans doute, elle a un rôle à jouer, mais ce rôle ne doit pas annihiler tous les autres, sinon ce serait l'école qui tôt ou tard pâtirait de cette rupture d'équilibre.

Ce serait dommage, au moment où elle est en pleine croissance, où l'article de la Constitution déclarant l'instruction primaire obligatoire est près de devenir une réalité; les enfants lui viennent en effet de plus en plus; en 1886, on comptait 125 773 élèves, en 1906 334 779, soit une augmentation de

166 p. 100. En 1886, sur cent élèves, il n'y avait que 23 filles. Il y en a aujourd'hui 46. Depuis vingt ans, le nombre de ceux qui savent lire et écrire a presque triplé. Il n'y a plus parmi les conscrits que 10 p. 100 d'illettrés. Étant au régiment, en ma qualité d'élève de la rue d'Ulm, je fus chargé dans ma compagnie du cours des illettrés : il y en avait 14 sur 75 conscrits! De tels chiffres sont pour l'œuvre scolaire des Bulgares le plus éloquent des éloges.

*
* *

Les Bulgares ont développé leur enseignement secondaire avec la même méthode que leur enseignement primaire. L'État dépense aujourd'hui pour ses gymnases trois fois plus qu'il y a vingt ans. Les gymnases de garçons qui n'étaient que 3 en 1878 sont actuellement au nombre de 11, sans compter les gymnases incomplets de 2, 3, 4 classes, à la charge de l'État et des communes. Le chiffre de leurs élèves a triplé depuis vingt ans. On a organisé un enseignement secondaire pour les femmes : il a maintenant 4 gymnases. Le personnel enseignant s'est augmenté en quantité et il a grandi en qualité : plus de la moitié de ses professeurs a suivi les cours d'une Université. En 1886, sur 100 professeurs, 27 seulement avaient reçu une instruction supérieure. Le reste n'avait qu'une instruction secondaire... quand il l'avait. Plus de 6 p. 100 étaient incapables de prouver qu'ils eussent fréquenté une école quelconque!

Les Bulgares ont le droit de s'enorgueillir de ces statistiques; elles ne doivent pas les aveugler sur les progrès encore à faire. Le corps enseignant est loin d'être parfait : on a entouré l'accès au professorat de mille garanties; il faut pour devenir professeur avoir un certificat d'Université bulgare ou étrangère prouvant la culture générale du candidat, et subir un examen pédagogique, « analogue, me disait-on, à votre agrégation ». Mais ce n'est là qu'un principe qui, comme tous les principes, fléchit parfois devant la réalité, et ai-je besoin de dire qu'à part quelques exceptions honorables, il n'y a aucune assimilation à faire entre la large et humaine culture de nos professeurs et celle des professeurs bulgares! De même, l'enseignement secondaire des

jeunes filles n'a encore ni programmes, ni personnel propre : ce sont des hommes qui y enseignent et ils y enseignent les mêmes matières qu'aux garçons. Mais ce ne sont pas là des tares organiques : les professeurs étudient, ils vont en Europe, ils sont pleins d'ardeur et surtout... ils n'ont que trente ans derrière eux. Quant aux gymnases de filles, ils existent et c'est l'essentiel : ils s'amélioreront et très vite comme toutes les institutions bulgares.

Ce qui frappe surtout dans l'enseignement secondaire, c'est l'orientation qu'on lui a donnée, merveilleusement adaptée au milieu où il grandit. Il ne s'adresse pas en effet aux fils de la bourgeoisie. Il n'y a pas encore de bourgeoisie en Bulgarie; elle est en voie de formation; il n'y a qu'une démocratie de petits fonctionnaires et de paysans. C'est elle qui envoie ses enfants dans les gymnases dont l'accès est à peu près gratuit. Ce que l'on voit surtout dans une classe, ce sont des garçonnets à l'aspect rude, vêtus de la peau de mouton ou de la veste du campagnard. A un tel public, on ne donnera pas comme chez nous une culture littéraire et désintéressée. Les humanités auront peu de place dans les programmes; on ne les enseigne même que dans 5 gymnases sur 11 et encore bien faiblement. Les autres sont organisés sur le modèle des écoles réelles d'Allemagne. On s'y efforce de tourner les esprits vers les études scientifiques et précises : dans la sixième classe par exemple, notre troisième, les langues vivantes et les sciences s'attribuent la part du lion, 21 heures sur 26. Il faut, pour comprendre toute l'importance de cette formation sur le développement du peuple qui la reçoit, la comparer avec celle que donnent les gymnases des Grecs, rivaux et tout proches; chez ces derniers, on apprend la gloire des ancêtres et le culte des belles phrases; on y lit Homère et Platon. Le triomphe de cette culture toute formelle, c'est l'avocat et l'artiste. Chez les Bulgares, on a les yeux fixés sur le présent; on y met entre les mains des élèves plutôt une éprouvette qu'un Démosthène. Le triomphe de cette culture toute pratique, c'est le chimiste et l'ingénieur.

Les Bulgares ont voulu naturellement couronner leur édifice scolaire par une Université, qui s'est ouverte en 1904. Peut-être

auraient-ils pu attendre. La haute culture ne s'improvise pas; les hommes qui la donnent non plus. Les Bulgares ont une Université; mais ils n'y ont pas de professeurs. Ceux qui y enseignaient, sont, en grande majorité, au-dessous de leurs hautes fonctions. On lui a fait en outre un dangereux cadeau, en la dotant d'une autonomie à peu près complète. Son inexpérience exigerait plutôt un tuteur sévère qu'une indépendance dangereuse dont elle abuse parfois étrangement.

*
* *

L'instruction publique en Bulgarie ne s'est pas organisée sans subir des influences étrangères. Malheureusement ces influences ont été jusqu'ici plutôt allemandes que françaises. Les programmes, les maîtres, l'organisation matérielle même des gymnases portent l'empreinte germanique. L'Université de Sofia a une physionomie tout allemande. Ses professeurs — ceux du moins qui ont quelque culture — sont, à de rares exceptions, des élèves de la science d'outre-Rhin. Sur vingt ouvrages cités dans un cours, il y a en moyenne quinze livres allemands. Au ministère, tous les employés supérieurs parlent l'allemand et ignorent le français; ils ne connaissent donc que les travaux et les méthodes pédagogiques de l'Allemagne. Cette situation s'explique très bien. La croissance intellectuelle de la Bulgarie s'est produite après nos désastres, en pleine hégémonie allemande. Il y a eu aussi des gouvernements gallophobes, comme le ministère actuel qui a supprimé toutes les missions françaises : mission navale, mission universitaire, mission forestière. L'influence française, plus favorisée par le ministère précédent, dont les chefs étaient fils de notre culture, a subi de ce fait, une éclipse qui, espérons-le, ne sera que momentanée.

Est-ce à dire, en effet, qu'il n'y ait rien à faire pour la France en Bulgarie? Au contraire : nous y comptons des amis passionnés et enthousiastes. « Je voudrais, disait un jour le chef du parti stambouloviste, qu'il n'y eût dans notre Université que des professeurs français. » Le souverain lui-même, petit-fils de Louis-Philippe, est d'éducation toute française. En Bulgarie, de plus en plus, l'on parle notre langue et non pas seulement dans les

salons comme en Roumanie, mais dans le peuple, dans la rue, dans les boutiques. Et pourtant c'est à peine si nous avons là quelques écoles congréganistes, dont quelques-unes comme celles de Varna font d'excellente besogne française, mais dont d'autres subissent la domination, désastreuse pour la France, d'un archevêque autrichien qui ne se gêne pas pour introduire des maîtres allemands dans les écoles placées sous notre protectorat. Il y a deux ans, le ministre de France étant allé visiter l'école des Frères de Sofia dut subir tout un cours sur le traité de Francfort ; on lui en détailla toutes les clauses et quand il voulut ensuite demander à un enfant ce que c'était que la bataille d'Iéna, celui-ci ne sut que répondre. Il faut mentionner aussi les écoles de l'Alliance Israélite, où l'on apprend excellemment le français de maîtres formés en France. Je me rappellerai toujours l'émotion que j'éprouvai d'entendre chanter dans l'une d'entre elles un hymne à la France qu'on nous faisait chanter autrefois. Dans les gymnases bulgares, on enseigne le français mais assez médiocrement, bien qu'on y use de la méthode directe. Ce qui leur manque, ce sont des professeurs qui aient vu la France. Dans tout l'enseignement secondaire, il n'y a qu'un seul professeur, d'ailleurs fort distingué, qui soit venu à Paris pour y prendre sa licence. Nombreux sont les étudiants bulgares qui fréquentent nos Facultés de Droit et de Médecine. Il n'en vient point dans nos Facultés des Lettres et des Sciences. Ne conviendrait-il pas de les y attirer, d'en admettre par exemple un ou deux à notre École normale supérieure? En Bulgarie même, plus d'une œuvre française pourrait être créée. « Un Lycée français de garçons, me disait un Bulgare, n'aurait ici pas un seul élève, mais un lycée de filles aurait de grandes chances de réussir. » Je le crois comme lui pour des raisons qu'il serait trop long d'énumérer. Je dirai seulement que cette idée avait souri à M. Allizé, l'un des représentants français à Sofia qui comprirent le mieux l'importance des œuvres scolaires pour le développement de notre influence.

La France est restée la grande éducatrice du genre humain. A son contact, les Bulgares poliraient ce que leur culture a encore d'un peu âpre, d'un peu rude, et qui l'empêche parfois d'être ouée comme elle le mérite, car elle mérite d'être louée et elle est

vraiment surprenante cette culture bulgare, grandie si vite, ambitieuse de vivre, outillée à la moderne, armée de science et qui déborde déjà sur les pays voisins. Nous sommes loin aujourd'hui des misérables écoles d'il y a cent ans, établies dans des échoppes. Par le nombre de leurs établissements scolaires, par leur budget de l'instruction publique, par la progression décroissante du chiffre de leurs illettrés, les Bulgares laissent derrière eux toutes les nations orientales et proportionnellement certaines des nations d'Occident, qui s'obstinent à les traiter de sauvages. Leur œuvre scolaire, dont M. Victor Bérard a dit qu'on ne pourra jamais la grandir outre mesure, mérite l'hommage de tous les hommes de bonne volonté.

STÉPHANE JOLLY,
Professeur au lycée de Marseille.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

THE JOURNAL OF EDUCATION, janvier 1910. — *Enseignement concret.* — Le County Council de Londres vient de décider la fondation de plusieurs écoles secondaires dites « centrales », dans lesquelles l'instruction cessera d'être livresque, théorique et littéraire, pour devenir concrète, et se fondera sur l'éducation de l'œil et de la main. Le travail manuel y tiendra une place prépondérante. On y préparera les élèves à leur futur métier, c'est-à-dire aux occupations domestiques, industrielles et commerciales.

Composition libre. — Dans un travail sur les Examens en langues vivantes, la « Modern Language association » recommande pour les *juniors* l'épreuve suivante : une histoire en anglais (langue maternelle) serait lue deux fois à haute voix aux candidats, et on leur demanderait d'en reproduire la substance en langue étrangère. On leur donnerait ainsi, non seulement le canevas et les idées, mais le développement, sans leur imposer la vieille tyrannie de la traduction exacte, ni les inviter à suivre pas à pas un texte écrit placé devant leurs yeux. Nous ne saurions voir ainsi que le fait le *Journal of Education* dans une telle épreuve — en tant qu'épreuve bien entendu, et non comme moyen d'enseignement — la négation de la méthode directe.

THE EDUCATIONAL NEWS (d'Edimbourg), 3 décembre 1909. — *A propos du « Charlottenburg* de Londres ». — Dans un rapport au County Council sur le *Collège Impérial*, M. Rose, membre du comité d'Enseignement, a montré que l'Angleterre, en ce qui concerne l'instruction technique, s'est laissé distancer de quarante ans par l'Allemagne. L'Allemagne a dix universités techniques, l'Angleterre s'est tout dernièrement décidée à en fonder une, qui ne supporterait encore la comparaison avec aucune de ses rivales. On ne saurait trouver à l'heure actuelle, dans toute l'étendue de la Grande-Bretagne, un nombre d'étudiants suffisant pour remplir une seule des Universités techniques allemandes. A peine çà et là, dans quelques branches,

un certain nombre d'étudiants du Collège Impérial s'élèvent-ils jusqu'au niveau des étudiants germaniques. C'est qu'en Allemagne l'éducation universitaire, même technique, est précédée de six années de fortes études secondaires. Il y a là une cause de supériorité plus solide que tous les *Dreadnought*. L'Allemagne a organisé son enseignement technique délibérément, afin de ne plus dépendre de l'Angleterre pour beaucoup de choses indispensables; elle a si bien réussi qu'elle inonde maintenant de ces mêmes articles jusqu'au marché anglais.

17 décembre. — *L'enseignement et les élections.* — Un argument favori des conservateurs contre le gouvernement libéral consiste à l'accuser d'intolérance à l'égard des églises, et particulièrement des catholiques romains. Or, dans un récent discours, le premier ministre, M. Asquith, a déclaré que la volonté des libéraux, en matière d'éducation, était bien de « mettre à la portée de chaque enfant une école placée sous l'administration d'une autorité élue par le peuple, et où la fonction d'instituteur ne fût pas soumise à des garanties religieuses, mais que, cela obtenu, les libéraux étaient prêts à déférer aux désirs des minorités dans les circonscriptions populeuses ». Cela signifie que, dans une circonscription à une seule école, cette école doit être publique et neutre, en d'autres termes, que l'école publique doit remplacer l'école anglicane dans six mille circonscriptions, mais que, dans les circonscriptions à plusieurs écoles, les écoles de la minorité — lisons les écoles catholiques dans la plupart des cas, et juives dans un petit nombre — ne sauraient être contraintes à passer sous l'administration du conseil de comté ou de bourg, ni à supprimer les garanties religieuses qu'elles exigent aujourd'hui de leur personnel. Donc, sous le régime libéral, les catholiques continueraient d'avoir leurs écoles à part, et resteraient libres d'y enseigner leurs doctrines. Voilà qui est de nature à concilier les nationalistes irlandais, avec qui le gouvernement de M. Asquith aura désormais à compter.

A. Guillaume.

États-Unis d'Amérique.

Pedagogical seminary, *juin* 1909. — *Les jeux des enfants et des hommes au Japon.* — M. P. A. Smith, de l'École normale de Hiroshima au Japon, est un Américain des États-Unis ayant séjourné six ans déjà dans l'Empire du Soleil-Levant. « Six ans, dit-il lui-même, c'est peu pour bien connaître l'esprit des Orientaux, si rebelle à toute pénétration étrangère. » Toutefois, après une étude attentive des jeux au Japon, il croit pouvoir découvrir et indiquer les buts où tend la pratique des divers sports en ce pays.

Tous ces sports ou jeux ont, bien entendu, comme fin immédiate, le développement du corps et l'affermissement de la santé physique; mais tous, il est facile de s'en rendre compte, doivent satisfaire aussi à des préoccupations d'un ordre plus élevé.

Au Japon, le culte de la patrie présente encore un dogme indiscuté, source de sacrifices et de forces inépuisables. Donc les sports doivent entraîner les masses, les préparer le mieux possible aux luttes internationales, dont dépend toujours le sort des peuples et le bonheur des hommes qui les composent.

Le petit Japonais, comme les enfants des autres pays, aime la bousculade, mais il y renonce plus tôt que ne le font les petits Américains, par exemple. Il s'adonne alors à un grand nombre de combats, conduits avec une sorte de discipline militaire, et appelés du nom général de « Guerre Gem-Pei » du nom d'une des plus sanglantes guerres civiles japonaises. Dans chaque petite ville ou chaque village, par exemple, se forment deux ou trois clans d'enfants possédant chacun un drapeau particulier. A certains jours, un des clans plante son drapeau sur le sommet d'une colline en face d'une autre hauteur, où le drapeau du clan adverse a été hissé. Sous la direction de capitaines choisis parmi eux, les jeunes ennemis se livrent de véritables batailles. La capture du drapeau arraché au camp opposé marque la victoire.

Vers treize ou quatorze ans, le jeune Japonais abandonne parfois ces jeux pour pratiquer le base-ball, le tennis, l'escrime, le jiujitsu et la lutte.

L'escrime ne ressemble pas à celle de nos salles d'armes. Les sabres à unique tranchant et à lame courbe employés au Japon pour cet exercice obligent à une méthode de combat particulière. Tenue à deux mains, l'arme ne doit guère frapper que de taille. Aussi le fleuret, destiné à imiter ce sabre, est fait de bambou, et long de quatre pieds. Il s'agit de frapper l'adversaire à la gorge, aux bras, aux flancs ou à la tête. Ces parties sont donc recouvertes d'un épais capiton, et la tete est protégée par un masque.

Bien que les sports ci-dessus soient suivis par le plus grand nombre possible d'enfants, pour assurer à chacun sa part d'activité, on leur préfère une série de courses, de luttes de toute sorte, auxquelles des écoles entières prennent part.

Quel que soit d'ailleurs le jeu, il débute et se termine par des saluts très cérémonieux échangés entre les partenaires. Ces saluts ont pour but d'empêcher le vainqueur de triompher avec trop de bruit ou d'insolence, et de permettre au vaincu de quitter la place sans trop d'amertume. Les spectateurs eux-mêmes mesurent leurs applaudissements et maîtrisent tout excès d'enthousiasme, pour rendre le chagrin de la défaite moins cuisant.

En somme, le jeune Japonais arrive en ce monde avec à peu près les mêmes instincts que le bébé occidental. Mais au bout de peu d'années l'éducation le transforme et le rend différent de ses cousins au visage blanc.

THE SCHOOL REVIEW, *septembre 1909. — Observations concernant l'enseignement supérieur et normal en Chine occidentale.* — M. Amasa Archibale Bullock, ancien professeur dans un collège officiel chinois, commence par mettre ses lecteurs en garde contre la plupart des relations publiées au sujet de la Chine. Étant donné l'immense étendue de l'Empire, la diversité des races qui l'habitent, leur mentalité si opposée à celle des Occidentaux, il vaut mieux en parlant des Célestes n'avancer que de prudentes affirmations. C'est pourquoi M. A. A. Bullock ne veut décrire que ce qu'il a vu à Cheng-tu, et aux environs de cette ville, située à deux mois de la côte en remontant le Yangtse, et autour de laquelle se trouve une population homogène, presque égale, comme nombre, à celle des États-Unis.

Sa première impression lui causa comme un sentiment de révolte contre l'imitation maladroite, presque toujours grotesque, de nos coutumes et costumes. En réalité les Chinois sont en une période d'adaptation plutôt que d'adoption absolue, et lorsqu'on en arrive à tenir compte des contingences, on ne peut être que surpris des résultats déjà obtenus.

Il en est de même pour ce qui concerne l'étudiant chinois. Lorsqu'il se sera rendu compte de l'étendue de notre civilisation, lorsqu'il aura abandonné son injuste dédain pour le nombre mesquin de nos vingt-quatre caractères de l'alphabet — nombre qui est pour lui l'indice d'un développement inférieur — lorsqu'il s'adonnera à l'étude de nos sciences et de nos lettres avec son froid mais tenace enthousiasme, il ne sera inférieur à aucun autre. Il commence à le prouver déjà.

Cependant une source de faiblesse dangereuse réside en son insubordination, insubordination inexplicable pour un étranger. Les étudiants chinois, en effet, à l'école aussi bien qu'au dehors, sont des modèles de tenue et de bonne éducation. Mais dès qu'un de leurs désirs leur paraît injustement contrecarré, lorsque le droit d'un des leurs semble méconnu, une grève éclate. le plus souvent victorieuse, malgré le compromis qui toujours — à la mode chinoise — la termine.

D'où proviennent ces grèves, dont le motif réel est maintes fois autre que celui allégué, dont la vraie solution est différente de celle publiquement donnée? De l'influence des sociétés secrètes, qui pullulent en Chine malgré les persécutions organisées contre elles par le gouvernement.

Ces sociétés sont encouragées, soutenues et enflammées, sinon par les Japonais eux-mêmes — désormais initiateurs des Orientaux — mais par des Chinois séjournant au Japon. Et en 1908, pour des raisons mal connues, nombre d'étudiants furent emprisonnés, et plusieurs décapités.

Comme conclusion, la Chine a besoin d'habitudes d'obéissance réelle et en même temps de réformes répondant au constant développement intellectuel des étudiants, et — on peut le dire — de tout le peuple.

The Kindergarten Primary Magazine, décembre 1909. — *Les clubs et cercles de lecture pour les mères.* — Cet article est adressé par une adhérente d'un de ces clubs aux mères de tout jeunes enfants. Elle se rend bien compte — et elle invite ses lectrices à comprendre avec elle — que l'institutrice de l'École Maternelle est à peu près seule à partager avec la mère la responsabilité d'initier un être humain à la vie, et elle souhaite entre ces collaboratrices le plus grand et le plus efficace accord. Elle conseille aux mères non seulement une participation aux séances des clubs maternels organisés par les institutrices, mais elle leur demande, de temps à autre, une présence attentive et absolument silencieuse aux cours et exercices suivis par les enfants. Elles pourront étendre — sans jamais les précéder — les enseignements et les usages inculqués, elles pourront même imiter et appliquer avec profit les ressources ingénieusement déployées par les institutrices pour maintenir en respectueux bon ordre trente ou quarante natures pleines de fougue, alors qu'elles-mêmes ne réussissent pas toujours à maîtriser et diriger convenablement leur unique enfant.

Il est bien certain que, pour ce fait, la mère devra un peu moins sortir, s'astreindre à moins de visites; mais, si, comme il apparaît, un tel sacrifice est difficile aux Américaines, il coûterait peu à ces mères parfois trop nerveusement dévouées que sont les Françaises.

Education Review, décembre 1909. — *L'éducation par le jeu.* — La théorie n'est pas nouvelle, de préparer par le jeu les enfants à la vie. Les Anglo-Saxons ont même parfois à ce sujet, dans la pratique comme dans la théorie, dépassé la mesure, mais il faut convenir que tout le monde pourrait souscrire aux raisonnables desiderata exposés par M. C. Ward Crampton, directeur des exercices physiques de la ville de New-York. Pour lui le jeu, bien compris, doit être une école de ténacité, de courage, de loyauté, de courtoisie, de gaieté, de finesse, de discernement, et un pourvoyeur de forces. Avant même d'en connaître les noms, l'enfant, s'il joue et joue bien, a dû faire usage de ces qualités mêmes.

Tout ce qu'on a su jusqu'ici, en faveur de ce facteur sans égal du développement physique et moral, a été l'aménagement d'espaces généralement trop étroits où, pendant un temps restreint, les enfants s'agitent plus ou moins sans qu'aucune organisation préside à l'emploi de ces minutes, que l'on eût rendues facilement précieuses, avec un peu de prévoyance.

En de vastes terrains spécialement adaptés, faire, à l'aide de maîtres qualifiés et de quelques heures par semaine, que l'enseignement du jeu soit obligatoire dès l'école, et surtout le poursuivre sans défaillance pendant les années dites postscolaires, arracher les adultes aux lectures et aux vices déprimants qui les guettent, donner à l'État — à l'humanité, si l'on veut — des hommes sains, prêts à

résister aux germes omniprésents des maladies, voilà ce dont les gouvernements et municipalités devraient se préoccuper infiniment plus qu'on ne l'a fait jusqu'ici.

L'enseignement supérieur et l'agriculture. — MM. Melvin A. Brannon, de l'université de North Dakota, nous donne les résultats d'une sorte de referendum très instructif. En Amérique comme en Europe, les campagnes se dépeuplent au profit des villes, et aussi de certaines maladies comme la tuberculose, le cancer et autres. « Que faire pour remédier à cet état de choses ? » voilà la question posée. Les réponses peuvent se résumer ainsi qu'il suit : Transformer complètement l'idéal bas, misérable et sans dignité, à peu près général jusqu'à présent dans les maisons de la campagne.

Comme moyens : faire entrer l'enseignement agricole, non seulement dans l'école primaire, dans les écoles secondaires, mais aussi dans l'enseignement supérieur, à l'aide surtout de l' « University Extension », et ne point s'en débarrasser en parquant cet enseignement dans des établissements spéciaux, comme si l'on désirait protéger la plus grande partie de la société de sa contagion.

La solution du problème est d'importance pour les États-Unis. On en jugera quand on saura que l'agriculture y représente un capital de trente *billions* de dollars (le dollar vaut cinq francs), et qu'en 1908 la richesse qu'elle y a produit se chiffre par sept billions et demi de dollars.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Pädagogische Zeitung, 2 et 9 décembre 1909. — *L'administration et l'inspection des écoles primaires françaises jugées par un étranger*, Hermann Schaefer, Cassel. — L'auteur de cet article expose avec précision le fonctionnement de notre organisme primaire. Il en a vu le bon et le mauvais côté qu'il signale avec une égale impartialité. Ses informations, empruntées aux lois et règlements scolaires ainsi qu'à nos journaux pédagogiques, sont presque toujours exactes, et le jugement d'ensemble qu'il porte sur l'organisation de notre enseignement primaire est, en somme, des plus favorables.

La France lui apparaît comme le pays d'Europe où l'école primaire, en tant qu'*école d'État*, est conçue de la façon la plus logique. Néanmoins quelques rouages ont été affaiblis par excès de centralisation, et leurs défauts ne pouvaient manquer de frapper un observateur étranger qui appartient à un pays où l'école est restée fortement *communalisée*. Il s'étonne, à bon droit, de la faiblesse de nos commis-

sions scolaires locales, qui fonctionnent peu ou point et n'assurent pas une place suffisante au personnel enseignant des écoles communales. Les commissions cantonales n'ont pas beaucoup plus de vie ni d'influence. En somme, l'initiative individuelle qui, en Allemagne, exerce souvent une influence si féconde sur l'école, est paralysée en France par l'exagération de l'ingérence de l'*État*.

En revanche, l'auteur loue à peu près sans réserve notre organisation départementale, avec son admirable corps d'inspecteurs de carrière recrutés exclusivement parmi les membres du personnel enseignant; nos conseils départementaux, où l'action des autorités est tempérée et éclairée par des représentants qualifiés des instituteurs. L'administration centrale enfin, avec son Ministère spécial qui n'a pas à s'occuper des cultes comme en Prusse, ses grandes directions parfaitement délimitées, son conseil supérieur aux cadres très larges, est l'objet des mêmes éloges. « Si l'on considère, conclut-il, la part réservée à l'instituteur français dans l'administration scolaire, on est étonné de l'esprit libéral des lois qui accordent aux maîtres le droit d'élire des représentants jusque dans le conseil le plus élevé de la hiérarchie. C'est là un fait d'une haute signification; nulle loi importante, nul programme n'est mis en vigueur, sans que les instituteurs aient pu donner leur avis. En outre, il faut ajouter qu'en France il y a vraiment une carrière pour les instituteurs, bien qu'elle ne puisse être parcourue sans de multiples examens. En Allemagne, des milliers de maîtres reçoivent bien cette promesse : vous pouvez devenir inspecteurs de district, mais si des théologiens ou des philologues sollicitent l'emploi il faut vous retirer. En France, les inspecteurs primaires se recrutent presque tous parmi d'anciens instituteurs d'élite qui connaissent bien l'école et sont capables de porter sur elle un jugement juste. »

En somme, de l'avis de cet étranger, les assises de notre organisation scolaire sont des plus solides, et les défauts pourraient en être aisément corrigés.

Ψ

Der österreichische Schulbote, novembre 1909. — *Une nouvelle loi scolaire dans le Wurtemberg.* — Après plus d'un an de discussions, le Landtag du royaume du Wurtemberg vient d'adopter, à une forte majorité, une nouvelle loi scolaire qui réalise quelques progrès, quoique bien timides encore, sur l'ancienne législation. Voici quelles en sont les dispositions essentielles :

1. En ce qui concerne les programmes, plusieurs matières d'enseignement, jusqu'ici plus ou moins facultatives, reçoivent une consécration officielle : ce sont la géométrie, l'histoire, les sciences naturelles, le dessin, la gymnastique, et, pour les filles, les travaux manuels. Sur la demande des familles dissidentes (néo-catholiques) les enfants peuvent être dispensés de l'instruction religieuse.

2. Des écoles pour les enfants arriérés, qui n'existaient que dans

peu de villes, doivent être créées à l'avenir dans tous les centres où le besoin s'en fera sentir.

3. Au point de vue religieux, l'école reste, comme par le passé, strictement confessionnelle, malgré les efforts des fractions radicale et socialiste du Landtag pour faire adopter le système de l'école mixte quant au culte (Simultanschule).

4. Relativement aux dépenses scolaires, quelques améliorations de détail ont été également réalisées. Plusieurs communes pourront s'associer pour la création d'écoles régionales. Remise est faite aux familles pauvres des frais d'écolage et de fournitures scolaires. Les communes dénuées de ressources recevront de l'Etat une subvention plus forte. La loi ne va donc pas jusqu'à la reconnaissance de la gratuité absolue.

5. Un progrès plus important à noter consiste dans la réduction des effectifs fixés pour chaque classe. Précédemment le nombre maximum d'élèves prévu par la loi était de 90 et pouvait monter à 130 dans les écoles à plusieurs classes. Ces chiffres sont abaissés à 40 pour les écoles à une seule classe, et à 70 pour celles à plusieurs classes. La réforme exigera la création de 800 postes nouveaux; mais par suite de la pénurie du personnel (il manque actuellement environ 300 maîtres) elle risque de rester longtemps encore à l'état de simple programme administratif.

6. Le point essentiel de la nouvelle loi concerne l'inspection. Pour toutes les écoles de 1 à 6 classes, le ministre du culte reste le président de la Commission scolaire locale. Bien que son action soit restreinte à l'entretien de l'école, il est encore l'homme de confiance des autorités scolaires. Dans les écoles comptant au moins 7 classes, le directeur est substitué au ministre du culte; il devra posséder le diplôme d'inspecteur de district. Dans les grands centres, la composition de la commission scolaire locale est également élargie. Un seul ministre des cultes (au lieu de 3 précédemment) peut en faire partie. Des instituteurs et institutrices élus par leurs collègues y siégeront en plus grand nombre. Le médecin des écoles en est membre de droit.

Des inspecteurs de carrière seront nommés pour chaque district et choisis dans la confession de leurs subordonnés. Pourront occuper ces postes des fonctionnaires qui ont fait des études de théologie dans les universités, ou des instituteurs qui, après deux années d'études complémentaires dans une université, auront subi avec succès l'examen de l'inspection. On a renoncé à créer une direction supérieure unique de l'enseignement. Un directeur catholique et un protestant se partagent cette haute fonction sous l'autorité suprême du ministre des cultes et de l'instruction publique.

Telle quelle, cette loi apparaît comme une cote mal taillée ne donnant satisfaction complète ni au parti catholique, qui la repousse parce qu'elle diminue les prérogatives du clergé, ni à la fraction radicale socialiste, qui visait la suppression de l'école confessionnelle.

Padagogische Zeitung, 8 janvier 1910, *et divers.* — *Le conflit des instituteurs et des évêques en Alsace-Lorraine.* — Toute la presse allemande s'est occupée de ce conflit à la fois pédagogique et politique, qui a mis subitement aux prises deux puissances jusqu'ici unies en Alsace-Lorraine, le pouvoir civil du Statthalter et le clergé catholique. Les origines en sont assez complexes, et il faut remonter jusqu'au début de l'annexion pour en démêler les causes exactes. Au lendemain du traité de Francfort, un grand nombre d'instituteurs allemands vinrent occuper, en Alsace-Lorraine, les postes rendus vacants par l'émigration d'un grand nombre d'instituteurs indigènes, restés fidèles à la patrie perdue. Les nouveaux venus devinrent tout naturellement les pionniers de la germanisation en Alsace-Lorraine, et comme tels servirent les desseins du gouvernement. Ils se groupèrent bientôt dans des associations locales qui entretinrent des relations suivies avec les sociétés similaires de l'Allemagne, notamment avec l'*Association générale des instituteurs allemands*. Leurs délégués prenaient part régulièrement aux congrès que cette Association organise tous les deux ans dans quelque grande ville d'Allemagne. Au dernier de ces congrès, qui eut lieu à Dartmund en 1908, les délégués alsaciens invitèrent l'association à tenir ses prochaines assises à Strasbourg. L'invitation fut acceptée, et cette année, aux vacances de la Pentecôte, le congrès général siégera dans la capitale de l'Alsace.

Dès lors se posa sérieusement la question de l'affiliation des instituteurs alsaciens-lorrains à l'Association générale des instituteurs allemands. Désirée depuis longtemps par les instituteurs venus d'outre-Rhin, encouragée par le gouvernement, comme un moyen de favoriser sa politique de germanisation, cette affiliation n'était possible néanmoins qu'avec l'adhésion du gros des instituteurs indigènes. C'est ici que le clergé entra en scène, et, par son intransigeance, précipita les événements. Depuis longtemps il avait cherché à grouper et à retenir autour de lui les instituteurs catholiques. L'un de ses membres les plus militants, le chanoine Niegetiet, fonda dans ce but l'*Association catholique des instituteurs alsaciens-lorrains*, dont l'organe pédagogique, le *Schulfreund*, servit la cause de la résistance. Mais pour soutenir plus longtemps son rôle avec succès, il eût fallu au clergé plus de libéralisme dans ses rapports avec les instituteurs catholiques eux-mêmes. Or, dans ces dernières années, il multiplia à leur égard les actes d'intolérance religieuse. Bien plus, un projet de relèvement des traitements du personnel des écoles publiques, soumis l'an dernier à la diète d'Alsace-Lorraine, dut son échec en grande partie, à l'opposition de la fraction du centre catholique. Lésés dans leurs intérêts matériels, et exaspérés d'être sensiblement plus mal rétribués que leurs collègues des autres États de l'Empire allemand, les instituteurs catholiques s'éloignèrent des chefs qui ne

savaient que les asservir, et se tournèrent vers l'association puissante qui pouvait les aider à faire triompher leurs justes revendications. Le 29 décembre dernier, les délégués des instituteurs alsaciens-lorrains, réunis en assemblée extraordinaire, votèrent par 89 voix contre 11 leur affiliation à l'association des instituteurs allemands, malgré une violente campagne d'intimidation du *Schulfreund*.

Cet acte décisif provoqua aussitôt une protestation des évêques de Strasbourg et de Metz. Ils interdirent aux instituteurs catholiques de se soumettre au vote qui décidait l'affiliation. Ceux de la Lorraine obéirent pour la plupart. Mais les instituteurs d'Alsace passèrent outre, et en appelèrent au gouverneur, M. Zarn de Bülach. Par une lettre publique, celui-ci protesta contre l'ingérence des évêques dans les affaires civiles, et leur rappela qu'ils n'avaient pas le droit de s'adresser directement aux fonctionnaires sans passer par la voie hiérarchique. De pédagogique qu'elle était au début, la question devenait ainsi politique : elle aboutissait au conflit de l'épiscopat allemand et du pouvoir civil.

Mais ce serait une erreur de croire que, dans cette affaire, l'épiscopat soit mû par le désir de sauvegarder les intérêts du patriotisme alsacien-lorrain. Son but est uniquement de maintenir son autorité absolue sur l'école. Il ne faut pas oublier, en effet, que l'évêque de Strasbourg, Mgr Fritzen, et celui de Metz, Mgr Benzer, sont des prélats *allemands*, qui appuient en Alsace-Lorraine la politique du Centre catholique, malgré une partie du Clergé local, ayant à sa tête l'abbé Watterlé. D'ailleurs, beaucoup d'adresses de félicitations leur sont parvenues des pays catholiques de l'Allemagne. M. le Dr Spahn, vice-président du centre catholique, professeur à l'Université de Strasbourg déclara lui-même au sein du conseil municipal de cette ville que « ces Messieurs de l'Association des instituteurs allemands sont inféodés à la *sozialdemokratie*, et qu'il ne comprenait pas qu'un bon chrétien et un instituteur aimant sérieusement sa patrie pût adhérer à cette Association ».

Comment ce conflit se dénouera-t-il? Il est encore difficile de le prévoir. Certains journaux catholiques allemands affirment que, si les évêques d'Alsace-Lorraine étaient poussés par l'autorité civile dans leurs derniers retranchements, ils iraient jusqu'à retirer aux maîtres affiliés à l'Association des instituteurs allemands le droit d'enseigner le catéchisme dans leurs écoles. Ce serait jeter volontairement une profonde perturbation dans un pays resté très catholique. Nous assisterions alors à ce singulier spectacle, qu'au moment où l'école publique de France est attaquée par le clergé catholique à cause de son caractère laïque, celle d'Alsace-Lorraine deviendrait neutre de par la volonté des évêques. Mais, au fond, le désaccord de l'épiscopat et du pouvoir civil en Alsace-Lorraine est plutôt théorique, et il est probable qu'une intervention supérieure rétablira l'entente dans la pratique.

Bayerische Lehrerzeitung, 14 janvier 1910. — *L'état de l'enseignement primaire en Europe.* — Un savant suédois vient de publier une étude intéressante sur cette question. Suivant lui, il y a environ un million d'instituteurs et d'institutrices, qui instruisent près de 50 millions d'enfants d'âge scolaire, répartis dans 465 000 écoles. Il y aurait donc, en moyenne, deux maîtres pour cent élèves. La Russie tient la tête avec 195 000 maîtres. Viennent ensuite : l'Angleterre avec 177 500, l'Allemagne avec 168 000, et la France avec 159 000. D'après ces chiffres, l'Allemagne serait proportionnellement moins favorisée que l'Angleterre et la France, quant au nombre des maîtres. Mais ce facteur n'est pas le seul qui doive entrer en ligne de compte. Si l'on considère le nombre des illettrés, l'Allemagne se place au premier rang des pays de l'Europe. Sur 1 000 habitants elle n'a que 5 illettrés, provenant presque exclusivement des provinces de l'Est ; l'Angleterre en compte 10, la France 40, la Belgique 102, l'Autriche 257, l'Italie 315 et la Russie 617 ! Pour la Russie en particulier, il n'y a que 25 p. 100 des enfants d'âge scolaire qui fréquentent régulièrement une école.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'École nationale, 15 juillet. — *Une école à Amsterdam.* — Relation d'une visite faite par un instituteur belge à une des très nombreuses écoles primaires communales d'Amsterdam. Nous en tirons quelques renseignements intéressants sur l'organisation de l'enseignement élémentaire dans la capitale maritime et commerciale de la Hollande.

Dans ce pays, on condamne résolument ce que l'on a appelé les « écoles-casernes ». La loi fixe à *douze* le nombre maximum des classes, et à *six cents* le nombre maximum des élèves par école. A Amsterdam, la population moyenne des écoles est de 300 enfants ; aussi, étant donné que l'instruction est obligatoire, la ville compte-t-elle, pour une population de 500 000 habitants, *cent quatre-vingts* établissements officiels d'enseignement, dont *cent trente-huit* écoles primaires.

Le système de la *coéducation des sexes* y est en vigueur, et l'on prétend que les effets moraux en sont excellents.

L'année scolaire est divisée en deux semestres commençant le 1er janvier et le 1er juillet. A chaque rentrée, les élèves assez avancés montent d'une classe, ce qui permet de faire parmi les enfants une sélection plus fréquente et de ne pas laisser perdre de temps à ceux

qui sont le mieux doués. *Dans aucune classe on ne fait de compositions.* On estime, en effet, que ces exercices ne peuvent rien apprendre à l'instituteur qu'il ne sache, et sont une cause d'inutile surmenage pour les écoliers. *Il n'y a donc pas de classement* : un élève n'est ni premier ni dernier; il est seulement dans telle ou telle classe. *Il n'y a pas non plus de distributions de prix.*

Les élèves sont à l'école de neuf heures à midi et de deux à quatre heures. Ils ont congé l'après-midi du jeudi et du samedi. Les périodes de vacances sont ainsi fixées : trois semaines en août, une semaine à Pâques, une semaine à la Pentecôte, dix jours au nouvel an. De plus, à une date variable, chaque école est licenciée pendant huit jours, pour permettre le grand nettoyage et la réfection des locaux.

La gymnastique est enseignée dans toutes les classes par un maître spécial. Les élèves n'apprennent que la musique modale, et, sauf dans les jardins d'enfants, *les travaux manuels ne sont enseignés ni aux garçons ni aux filles.*

L'inspection médicale est organisée depuis deux ans, et la ville possède en ce moment deux écoles pour arriérés pédagogiques; une troisième école spéciale s'ouvrira bientôt. Passons au personnel enseignant; Amsterdam a une École normale d'où sortent la plupart de ses instituteurs. Les études normales se font *en deux années* pour l'obtention du brevet inférieur, et *en quatre années* pour l'obtention du brevet supérieur. Les minima de traitement et les augmentations sont fixés par la loi organique de l'enseignement primaire. L'État paie aux communes les minima légaux, mais elles peuvent faire à leur personnel des situations meilleures. A Amsterdam, le traitement initial est de huit cents florins pour les instituteurs et de six cents florins pour les institutrices; les traitements les plus élevés sont respectivement de 3 400 et de 2 600 florins.

La *nomination des chefs d'écoles* (directeurs) est réglée de la manière suivante. Les candidats sont désignés à la suite d'un examen auquel peuvent seuls prendre part les instituteurs pourvus du brevet supérieur. Ils sont invités à traiter un sujet de pédagogie théorique. Si leur travail est satisfaisant, ils sont visités dans leur classe. Ceux qui ont réussi aux deux épreuves sont portés sur une liste de postulants. A chaque vacance, l'inspecteur de l'État choisit dans cette liste trois noms et le Conseil communal désigne parmi eux le nouveau titulaire.

Le programme des matières à enseigner est arrêté par la ville. Les instituteurs ne tiennent pas de journal de classe. Ils préparent leurs leçons pour eux-mêmes et, à la fin de chaque trimestre, ils soumettent au directeur le tableau des notions qui ont fait la matière de leur enseignement. Le directeur se tient en rapports constants avec les élèves et les maîtres : il examine, enseigne, supplée, apprécie les résultats obtenus.

Dans chaque école, le personnel se réunit périodiquement sous la présidence du directeur et décide des mesures à prendre. Entre le corps enseignant et l'administration centrale est placé un organe

intermédiaire : l'inspecteur communal, chargé de coordonner les efforts particuliers et d'imprimer à l'enseignement une certaine unité de vues, de tendances et de direction.

L'ÉDUCATEUR, 14 août. — *De l'Éducation des enfants anormaux en Suisse.* — Le signataire de cet article retrace les progrès que l'éducation des enfants d'intelligence débile a réalisés en Suisse depuis une douzaine d'années, et il en attribue pour une bonne part le mérite aux efforts de la *Conférence pour l'éducation des enfants anormaux.* Voici les données qu'il nous fournit à ce sujet :

Le premier établissement suisse pour enfants anormaux date de 1849; c'est celui de Goldbach, près Küssnacht (Zurich). Jusqu'en 1872, il s'en est fondé 6; temps d'arrêt de 1872 à 1883; de 1883 à 1886, création de 8 nouveaux établissements. — En 1897 se fait, dans toute la Suisse, à la demande des Sociétés d'instituteurs, la première statistique des enfants anormaux et moralement abandonnés. Les résultats de cette statistique démontrèrent la nécessité de s'occuper activement des enfants arriérés, si bien que ces douze dernières années ont vu l'ouverture de 16 établissements. La Suisse compte donc actuellement 30 asiles d'enfants anormaux, avec 1 366 élèves (deux seulement dans la Suisse romande, à Etoy et à Ecublens). Tous ces établissements sont dus à l'initiative privée et soutenus par elle, sauf celui de Hohenrain, qui appartient au gouvernement lucernois, et celui de Berthoud, pour lequel l'État de Berne a payé 80 p. 100 des frais de construction.

Les enfants arriérés à un moindre degré peuvent être instruits dans des classes spéciales. En mars 1909, ces classes spéciales étaient au nombre de 80, comptant 1 708 élèves confiés à 26 instituteurs et 56 institutrices. (Ici également la Suisse romande est en retard sur la Suisse allemande; elle n'a que 10 classes spéciales avec 165 enfants : 1 à Lausanne, 8 à Genève, 1 à Morges et 1 à Fribourg.)

La *Conférence*, qui, en 1907, à Soleure, s'était plus spécialement occupée des méthodes d'enseignement, a discuté cette année, à Altdorf, un rapport sur les conclusions à tirer des résultats obtenus dans l'éducation des débiles intellectuels. Elle a admis comme établies par les faits les affirmations suivantes : 1. Les enfants vicieux doivent être éloignés des classes spéciales. — 2. Le travail manuel et plus particulièrement la culture des jardins conviennent au développement des anormaux. — 3. Il est essentiel que ces enfants soient mis dans une classe spéciale dès le début de leur scolarité et qu'à leur sortie de l'école ou de l'asile, ils trouvent un comité de patronage qui veille sur eux.

28 août. — *Lettre de Belgique* : *La proposition Wœste et les Ecoles normales. La guerre scolaire.* — Nous avons signalé d'après l'*Education nationale*, dans la *Revue pédagogique* du 15 août dernier (p. 187),

la substitution progressive des écoles normales cléricales aux écoles normales publiques chez nos voisins du Nord. Voici que les écoles normales provinciales et communales sont menacées dans leur existence par un vote des sections de la Chambre adoptant une proposition de loi (projet Wœste) aux termes de laquelle « l'établissement d'Ecoles normales par les provinces et par les communes est subordonné à l'approbation du roi. L'autorisation donnée par le roi est toujours révocable ». Dans la pensée du vieux chef du parti catholique belge, il ne s'agit de rien moins que de préparer la suppression à bref délai des écoles de ce genre déjà existantes (celles de Bruxelles, par exemple, et celles de Hainaut), en même temps que sera arrêtée la création projetée par certaines provinces, comme Liége ou le Brabant, d'écoles normales indépendantes du pouvoir central. On conçoit l'émotion qu'une telle manœuvre cause dans tout le pays. Elle ranime ce que le correspondant de l'*Educateur* appelle justement la guerre scolaire. La défense de l'esprit laïque et libéral sera vigoureuse. Le Conseil communal de Bruxelles, dans une séance chaude et longue, a défendu ses écoles et voté une résolution. Le Conseil général de la Ligue de l'enseignement vient à son tour de lancer un ordre du jour qui se termine en ces termes :

Considérant que ce projet de loi constitue en fait une nouvelle atteinte à l'autonomie communale et au principe de la laïcité de l'enseignement public;

Qu'il menace même, au mépris de tout droit, l'existence des écoles normales provinciales et communales actuelles, son auteur ayant déclaré que, dans sa pensée, il pourrait avoir un effet rétroactif;

Proteste énergiquement contre son adoption éventuelle et émet le vœu de le voir rejeter par les Chambres législatives.

Le Conseil communal de Mons s'est prononcé dans le même sens. Le parti ouvrier belge discutera la loi Wœste au Congrès de Pâques, et son Conseil général, par la plume de M. Émile Vandervelde, a rédigé la décision suivante :

Ayant pris connaissance de la proposition de M. Wœste relative aux écoles normales,

Constatant que cette proposition menace dans leur existence et leur développement les écoles normales laïques; proteste avec énergie contre cette tentative injustifiable de porter atteinte à des œuvres qui ont pour but de créer un corps d'instituteurs capables et conscients de la grandeur de leur mission; déclare, dès à présent, que le parti ouvrier, d'accord avec les autres partis d'opposition, saura, par tous les moyens, défendre les institutions dont dépend, dans une large mesure, l'avenir de l'enseignement du peuple.

L'ÉDUCATION NATIONALE, 15 octobre. — *L' « école nationale » et son caractère de neutralité.* — Extrait du discours de M. Winnens, président du Congrès organisé à Spa par la *Fédération générale des Instituteurs belges* :

« L'école nationale n'est l'école d'aucun parti, d'aucune secte, d'aucune coterie. Elle s'élève au-dessus de toutes les divisions et de toutes les luttes politiques. Elle veut le bien général de la jeunesse, sans se préoccuper des croyances ou des convictions des élèves et des parents. Partant, elle est accessible à tous les citoyens.

« Elle enseigne avant tout la morale universelle, dont les principes sont immuables et constituent l'apanage commun de l'humanité; elle développe aussi les vertus civiques des jeunes générations.

« L'enseignement qui s'y donne est profondément respectueux de toutes les croyances : il ne froisse la conscience de personne; il prêche la tolérance et prépare les voies de l'inévitable solidarité qui s'impose à tous les citoyens d'un même pays et à l'humanité tout entière.

« L'enseignement national sert à apaiser les haines politiques et les divisions sociales; il élargit le cœur des futurs citoyens; il est le prélude de la paix universelle, pour laquelle tant d'hommes généreux luttent à l'heure actuelle.

« L'école neutre est-elle un mythe, comme ses détracteurs l'on trop souvent affirmé? Nullement. Depuis 1879, les grandes communes belges ont réalisé en fait le principe de l'école neutre, c'est-à-dire de l'école exclusivement scientifique. Et l'école ainsi comprise n'a été marquée d'aucun fait répréhensible. Jamais aucun instituteur n'a enfreint les règles de la tolérance, jamais un instituteur n'a attaqué les croyances des enfants... Si, d'ailleurs, il s'était produit ne fût-ce qu'un seul cas de l'espèce, la presse hostile s'en serait emparée, elle l'aurait pressé, elle aurait généralisé et fait retentir les échos de malédictions à l'adresse des partisans et des défenseurs de cet enseignement neutre, que combattent avec une énergie rare ceux qui veulent assurer leur hégémonie politique ou religieuse par l'école. »

M. Winnens rappelle ensuite que l'école nationale ainsi définie doit être *gratuite* et *obligatoire*.

15 novembre. — *Troisième congrès international de l'éducation populaire.* — Le premier congrès international de l'éducation populaire s'est tenu au mois de septembre 1906; le second a eu lieu à Paris au mois d'octobre 1908; le troisième, dont l'organisation est confiée à la *Ligue belge de l'enseignement*, s'ouvrira à Bruxelles en 1910, en même temps que l'exposition universelle. Il aura principalement pour objet « d'étudier les moyens de consolider les bienfaits de l'enseignement élémentaire et d'en tirer parti au profit de la culture morale et intellectuelle du peuple ».

Il se divisera en quatre sections :

a) Préparation de la femme à son rôle éducatif.

b) Enseignement primaire supérieur. — École d'adultes. — Enseignement professionnel.

c) Œuvres postscolaires. — Universités populaires. — Extensions des universités. — Bibliothèque populaire. — Office international des œuvres d'éducation populaire.

d) Moyens complémentaires d'éducation populaire. — Journaux et revues. — Théâtres. — Musées. — Projections lumineuses. — Cinématographes.

Toutes les communications relatives au Congrès doivent être adressées au bureau, 110, boulevard du Hainaut, Bruxelles; la cotisation (10 fr.), place Anneessens, 11, au nom de M. Daumers, trésorier.

L'Éducateur, 23 octobre. — *Nos écoles jugées par un Américain.* — Les écoles de la Suisse française ont été jugées avec une sévérité outrée par un professeur américain qui les a récemment visitées. Toutes ses critiques ne sont cependant pas injustes, et l'*Éducateur* croit devoir se faire l'écho de celle-ci, qui pourrait, semble-t-il, être adressée aussi bien à toutes les écoles d'Europe, sans distinction de nationalité :

« J'ai l'impression de n'avoir rencontré dans vos écoles suisses que le jeu, perfectionné, il est vrai, de la plus pure autorité. Vos élèves vont à l'école par ordre. Le père et la mère ont dit : Allez! Ils tâchent d'obéir! D'ailleurs père et mère font comprendre à l'enfant qu'eux-mêmes sont contraints par la loi d'envoyer leurs fils et filles à l'école, sous peine d'amendes à payer ou de prison à subir.

Une fois à l'école, l'enfant rencontre l'autorité du maître, qui, la baguette en main et la voix aussi tonitruante que possible, s'apprête à dompter la tribu sauvage. Et la nécessité s'impose bientôt au maître de poser à plusieurs, aux récalcitrants chroniques, l'ultimatum du pensum, de la retenue, de la frottée d'oreilles ou de la Direction. Et ici apparaît, comme le dieu-machine, l'autorité scolaire supérieure qui dispose du cachot et est en relation étroite et mystérieuse avec la police, le gendarme et la prison. Et de ce monde d'autorité il résulte que les polissons, qui sont souvent les indépendants et les vaillants, s'acquièrent toute une gloire révolutionnaire à « faire aller » l'autorité jusqu'au bout et à ébranler les puissances même suprêmes; tandis que les studieux, qui sont aussi souvent les timides, vivent dans une superstition de sainte terreur qui leur coupe toute initiative.

« Durant le travail, chacun de vos élèves doit être pour soi; pas d'entr'aide, pas de soufflage, pas un mot glissé derrière la main, pas de coup d'œil jeté sur le cahier du voisin; chaque élève doit, sous peine de punition, s'isoler dans son attention et dans son effort personnels; il y a là un plein épanouissement d'individualisme qui passe facilement à l'égoïsme, tandis qu'au préau du collège et hors de classe, le jeu de la solidarité enfantine retrouve tous ses droits et son fonctionnement d'autant plus actif qu'il a été momentanément arrêté et comprimé. Ils se retrouvent tous au jeu et à l'appréciation de la leçon,

et à la critique du maître; et là, hors de classe, ce ne sont pas les bons élèves qui président et entraînent, ce sont les terribles, les polissons; aux bons élèves, on a dit : « Toi, écoute, obéis, et ne te mêle de rien autre! » Et ils obéissent, en effet, et ils ne se mêlent pas aux autres; mais quand les autres ont préparé un mauvais coup, quand la classe a conspiré contre le maître, les meilleurs ou ne savent rien parce qu'ils ont été tenus à distance, ou ne diront rien parce que leur timidité a peur des coups. La solidarité de la classe dans le mal étant ainsi complète, le maître reste seul; il est à son pupitre le grand isolé, le joué, l'ennemi, celui qu'on malmène en sous-main, de la manière la plus fatigante qui soit. »

A ce système jugé absurde, le professeur américain oppose celui qui est en usage dans son pays, le système du *self-government*, que nous avons déjà eu l'occasion de définir ici même. Voici ce qu'il en dit (la citation nous paraît valoir la peine d'être faite) :

« En Amérique, nous ne renonçons pas à la notion d'autorité, mais nous la reléguons parmi les moyens secondaires ou extrêmes. A la place même où vous mettez l'autorité, nous mettons la notion d'intérêt individuel et collectif. L'Américain qui envoie son enfant à l'école lui dit : « Pour bien vivre, il faut savoir le plus possible; je veux que tu vives bien, donc que tu saches beaucoup de choses; je ferai des sacrifices pour toi, je te paierai une bonne école, mais à la condition que tu profites de ce privilège! » — Ainsi l'enfant est averti et entre à l'école avec la volonté de profiter et avec toute l'exigence de l'homme qui veut que son argent rapporte.

« Avec une mentalité semblable, il nous est facile d'organiser l'école de la manière la plus démocratique qui soit. De chacune de nos classes, même de jeunes enfants, nous formons une sorte de syndicat pour l'exploitation de l'usine scientifique ou de la fabrication de citoyens avisés. La classe se constitue elle-même en une petite nation ayant son « self-government »; elle nomme un comité de direction, un comité de salle pour la surveillance du local et du matériel scolaire, un tribunal scolaire devant lequel seront portés les délits de ce petit monde. La discipline se fera entièrement par les élèves d'après un règlement soumis à la direction scolaire, mais qui peut varier d'une classe à une autre, de manière à constituer une plus grande somme de libre expérience pédagogique.

« Dans une telle classe, le professeur pourra donner sa leçon en toute liberté sans que rien l'interrompe ni le fatigue, ou l'énerve, ou l'obsède; il se sentira porté par l'attention de ses élèves, qui, après l'avoir écouté, l'interrogeront et prépareront leurs devoirs avec le même zèle intéressé qu'ils mettront plus tard à faire leur fortune.

« Et c'est ce système de « self-government », mis à la base de l'éducation scolaire, qui fait de notre peuple américain le peuple démocratique par excellence, le peuple des grandes initiatives et des grandes

énergies. L'instruction chez nous se donne par le professeur, mais l'éducation se fait par le peuple lui-même; au « self-government » correspond nécessairement la « self-éducation ».

H. Mossier.

Italie.

Divers. — *Le français dans le Val d'Aoste.* — Le gouvernement italien avait récemment invité les autorités valdôtaises à renoncer à l'emploi du français dans les registres de l'état civil. Grosse émotion : la population du Val entend allier le respect de sa culture française à son loyalisme italien. Le député de la région, M. Raltone, présenta cette thèse au garde des sceaux, et obtint gain de cause en septembre dernier : la circulaire doit désormais être considérée, non comme un ordre, mais comme une invitation. Mais les Valdôtains veulent une garantie, non une simple concession : « Il faut que l'enseignement du français, écrit le *Val d'Aoste*, soit rendu dans toutes nos écoles plus efficace. Il faut que l'avantage inestimable que nous possédons de parler et d'écrire deux langues, bien loin d'être combattu comme dangereux (et cela s'est vu de la part de certains chauvins de la bureaucratie), soit considéré et traité comme un avantage national. De là la nécessité de continuer l'agitation et de constituer un Comité pour la discussion de cet important problème. »

Ce « Comité pour la protection de la langue française dans le Val d'Aoste » est déjà formé. « Tant qu'un Valdôtain habitera nos montagnes, s'est écrié le docteur Réau dans un banquet offert au député, la langue française restera la langue traditionnelle de la vallée d'Aoste! » Espérons avec lui que nous n'aurons pas à enregistrer, si près de nous, un recul de notre langue — et par conséquent de notre influence.

Pays scandinaves.

Vor Ungdom, juin 1909. — En réponse à un précédent article de N. Niels Bang, le pasteur Cl. Aahfeldt fait remarquer que, si *l'enseignement chrétien est obligatoire dans les lycées suédois*, c'est parce qu'il répond essentiellement aux aspirations idéalistes de la nation; d'ailleurs, cet enseignement n'est nullement confessionnel. — D'une discussion entre M. N. Bang et M. Chr. Flagstad sur l'importance de *l'enseignement des langues vivantes au lycée*, plusieurs points peuvent particulièrement intéresser le lecteur français. M. Flagstad estime que l'on n'a pas tant voulu, en organisant cet enseignement, répondre au désir de la coterie de marchands qui a réussi à faire tomber le

latin, que contribuer à la culture générale des élèves en leur donnant une idée aussi approfondie que possible de l'état de civilisation des peuples étrangers : à quoi l'on ne saurait parvenir, si l'on n'étudie, d'une manière sérieuse et suivie, les principales œuvres de leur littérature. S'en tenir à de simples livres enfantins ou aux seuls exercices de la pratique est une erreur pédagogique. Il faut mettre l'élève en face de difficultés : c'est le mérite d'un bon maître que de savoir les choisir et à leur heure. Actuellement, on ne jure que par les sciences naturelles; ce sont elles qui, pour le grand nombre, constituent le meilleur moyen d'éducation humaine; il est à craindre qu'on n'aille avec cette idée à une déception : la littérature doit conserver toute sa valeur éthique. — Le propre d'un bon pédagogue, dit Helga Larsen, est de *savoir se borner*. Ceux qui ont établi les programmes n'en ont malheureusement pas donné l'exemple. Il est bon de laisser de l'initiative au professeur. Il doit pouvoir juger de ce qu'il convient d'omettre, par exemple dans l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère, et de ce qu'il faut, au contraire, faire apprendre absolument par cœur.

Septembre. — *Bénédiction et malédiction.* — Bénédiction le livre, mais malédiction la façon dont on en use dans les écoles, dit le pédagogue hollandais Jan Ligthert, et il en donne pour preuve l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Au lieu d'enseigner à l'enfant la manière de se servir d'un bon atlas, on lui bourre la mémoire de noms propres, qu'il oubliera aussitôt rentré chez lui et qui ne lui seront, en tous les cas, d'aucune utilité dans la vie. Et qu'est-ce qu'un enfant de douze à treize ans peut bien comprendre à la politique des papes au moyen âge?

La neutralité de l'école. — Abel Dam demande, à ce sujet, l'application du principe américain, d'après lequel jamais un maître ne doit enseigner comme une vérité scientifique tout dogme religieux rejeté ou mis en doute ne fût-ce que par un seul citoyen. Le maître ne doit jamais confondre la science en son objectivité et la foi toute subjective : et cela quelle que soit sa conviction à lui. S'il reste strictement fidèle à cette distinction, on ne saurait lui interdire d'une façon absolue de dire ce qu'il pense, lui. Il y faut cependant beaucoup de réserve, étant donné l'influence personnelle qu'il peut avoir sur les enfants; et, cependant, l'enfant ne saurait, d'autre part, apprendre trop tôt que la foi est pour l'individu le principe de l'action : la foi, c'est-à-dire son idéal de la vie. — M. Chr. Johannessen fait valoir en quelles déplorables conditions se trouvent en Danemark les quelques *écoles normales d'instituteurs* qui existent, alors que les écoles d'agriculture sont admirablement aménagées et outillées. Leur tâche n'est pourtant ni moins noble, ni moins complexe. Il demande

à Copenhague l'ouverture d'une grande école normale pour hommes et femmes et qui soit tout à fait à la hauteur de la pédagogie moderne : avec musée scolaire, bibliothèque, école-annexe, où les jeunes maîtres puissent s'exercer.

Octobre. — Vilhem Rasmussen estime que la pédagogie moderne n'a, malgré tout, encore pas su se débarrasser des idées du passé. Autrefois on élevait l'enfant pour l'église, ou pour en faire un clerc, un savant; aujourd'hui, ce qu'il faut, c'est l'élever pour la vie. Il importe donc que l'école ait toujours en vue le milieu dans lequel vit l'enfant et qu'elle adopte son enseignement à la vie et aux besoins de ce milieu. L'ancienne école visait toujours à instruire davantage. Le but de la nouvelle doit être, non pas d'élever l'enfant toujours plus haut, mais d'ouvrir son esprit à l'intelligence de tout ce qui l'entoure et de lui fournir les moyens de lutter avec succès contre les réalités qui l'enserrent. Donc, *réagissons contre la science livresque*. Établissons une relation aussi étroite que possible entre le travail de l'école et le travail de la maison. Au lieu d'avoir en vue uniquement ce que l'enfant fera plus tard, prenons-le tel qu'il est et pour lui-même. Qu'il soit le centre d'un cercle qui aille toujours s'élargissant, jusqu'à l'horizon. Il faut commencer par le travail manuel. A l'occasion de ce travail, le maître donne des explications, très simples, très claires. D'où sortira l'envie de savoir lire pour soi-même, s'instruire et écrire pour communiquer à d'autres ses observations. Le calcul s'apprendra sans que l'enfant s'en aperçoive. Mais en quoi doit consister ce travail manuel? A faire faire des objets qui soient toujours en rapport avec les jeux ou les occupations de l'enfant : des boîtes et des outils, etc. Que l'enseignement des langues vivantes surtout se fasse dans la langue étrangère et consiste en conversations familières sur tout ce au milieu de quoi se passe l'existence de l'enfant. — M. Niels Filskor, dans un intéressant article sur *l'école neutre au Japon et ses résultats*, montre comment la force de ce pays réside tout entière dans son enseignement moral, lequel est absolument indépendant de la religion. Bien plus, les maîtres du Japon moderne, à leur tête M. Fulruzowa, que le professeur anglais Chamberlain désigne comme « le père intellectuel de la moitié des hommes aujourd'hui à la tête des affaires publiques » dans ce pays, ces maîtres, dit-il, apprennent aux jeunes Japonais à refuser toute valeur aux dogmes religieux. Le marquis Ito considérait la religion comme un affaiblissement pour la nation.

Verdandi, octobre 1909. — Parlant *des livres de lecture pour les enfants et de la littérature de colportage*, Mme M.-L. Gagner revendique pour nos tout petits le droit aux livres de contes : parce que ces contes leur procurent de délicieuses heures et parce que, au point

de vue pédagogique, il est bon d'éveiller l'imagination de l'enfant et de la nourrir, mais d'aliments à sa portée, ce que ne sont pas, d'ordinaire, les livres aujourd'hui à la mode, de voyages ou d'aventures, surtout les aventures de « détectives ». D'ailleurs, l'enfant ne doit pas trop lire : ce n'est pas de son âge ; et s'il lit, il faut que sa lecture soit un véritable repos... et non un excitant artificiel qui l'énerve. — A la réunion d'avril de la Société pédagogique de Stockholm eut lieu une très abondante discussion sur le *chant à l'école*. Les Danois, qui ne savent pas chanter, chantent tout le temps ; les Suédois, au contraire, qui le sauraient très bien, ne chantent jamais. Le chant réjouit, le chant ranime, le chant distrait et il repose. Il faut l'intercaler entre les différentes heures de cours et y intéresser tous les élèves. Pour cela on doit préférer le chant à l'unisson, parce qu'il est plus facile et plus pratique.

LÉON PINEAU.

Revue de la Presse.

Revue Bleue, 25 décembre. — P. Gaultier, *La Pédagogie de laboratoire.* — M. Gaultier daube un peu les néo-pédagogues, principalement les néo-pédagogues étrangers. Il juge illusoires et puérils ces procédés de recherche (enquêtes, questionnaires, etc.) dont on a si fort abusé pendant un temps; il lui paraît qne tout l'attirail des appareils scientifiques (goniomètres, spiromètres, etc.) est bien compliqué pour ne donner que des résultats bien simples et bien minces. Les néo-pédagogues, à ses yeux, ne sont que des gens qui possèdent à un degré éminent l'art de faire difficilement des choses faciles. Il croit enfin que la pédagogie, tout en devant se pénétrer de plus en plus d'esprit scientifique, n'est pas une technique, mais un art, un art « que les recherches les plus délicates ne réussiront jamais à mettre en formules ».

Revue politique et parlementaire, 10 janvier. — ***, *La France éducatrice et charitable en Égypte.* — « Le but de cet article, dit l'auteur, est de dresser très simplement, mais aussi exactement que possible, l'inventaire des établissements d'enseignement et de charité que la France a fondés et qu'elle entretient ou soutient en Égypte ». On voit que nous ne saurions ici analyser ce travail; mais nous croyons utile de le signaler à nos lecteurs et de les y renvoyer. Citons cependant, pour qu'on ait une idée de l'influence morale que la France exerce encore en Egypte, une statistique qui est produite à la fin de l'article et qui se rapporte aux écoles de tout ordre où la langue française est enseignée par des Français :

Circonscription consulaire	d'Alexandrie.	7 255	élèves.
— —	du Caire....	10 810	—
— —	de Port-Saïd.	1 726	—
	Total.....	19 791	élèves.

La Revue, 15 janvier. — G. Compayré, *L'Église et l'École.* — La campagne que le clergé a ouverte dans ces derniers temps contre les écoles publiques et les instituteurs laïques rappelle à M. Compayré

les années déjà lointaines où la guerre était faite aux manuels d'instruction civique et morale. Il en prend occasion pour conter quelques épisodes de cette lutte. Il reconnaît, d'ailleurs, qu'aujourd'hui le terrain où se livre l'action s'est étendu et que le corps même des instituteurs est attaqué. M. Compayré ne leur conseille pas la reculade; mais il les engage à être modérés, très modérés. Surtout il voudrait que, dans leur enseignement, ils eussent la plus grande prudence. Il ne pense pas que, parce qu'ils ne sont plus forcés d'enseigner le catéchisme, ils soient en droit d'apprendre à leurs élèves une sorte d'anticatéchisme. Et il semble bien, en effet, que les instituteurs ne sont pas plus qualifiés pour l'un que pour l'autre.

Idées modernes, novembre-décembre. — L.-M. Compain, *La situation des femmes dans l'Enseignement public.* — L'auteur de cet article s'attache à montrer que l'Université, en ouvrant aux femmes des postes où elles sont nécessaires, « a cependant entendu les maintenir dans un état d'infériorité tant au regard du traitement qu'à celui de la qualité des fonctions qui leur sont confiées ». Son effort tend à démontrer que cette différence de traitement surtout en ce qui regarde les institutrices, ne saurait se justifier, et il voudrait que l'on fît « un essai loyal » de la création des postes d'inspectrices pour les écoles maternelles et primaires ainsi que pour les lycées.

Revue universitaire, 15 janvier. — H. Bourgin, *L'Enseignement du français.* — C'est l'analyse d'une conférence faite par M. Lanson à l'École des hautes études sociales, sur la part respective qu'il convient de faire aux auteurs des quatre grands siècles littéraires dans l'enseignement classique du français. Analyse aussi d'une conférence faite à la même École par M. Lacabe sur le *français à l'école primaire.* De plus, le rédacteur a résumé les objections et observations auxquelles ces deux conférences ont donné lieu. — Lire dans le même numéro un article sur *l'Art à l'école* que l'auteur, M. L. Boisse, donne pour une contribution à la psychologie pédagogique. C'est en effet de psychologie que M. Boisse a été surtout préoccupé en visitant l'exposition de dessins d'enfants qui figuraient au dernier *Salon d'Automne.* Son travail ne laisse d'être ingénieux; mais il est clair qu'il ne faut pas lui demander de résultats positifs. Si l'on y cherche simplement des suggestions, une occasion de réfléchir, on peut y trouver son compte.

Bulletin de l'enseignement secondaire de l'académie de Lille, 15 janvier. — *De la coordination de l'étude du dessin à l'ensemble des autres études.* — Un trait original des nouveaux programmes de l'enseignement du dessin, aussi bien dans les études secondaires que

dans les études primaires, c'est l'effort qui s'y marque pour relier et coordonner le dessin aux autres disciplines. Mais sur ce point il ne pouvait être donné que des directions générales. M. le Proviseur du lycée de Lille a eu l'idée de mettre à l'ordre du jour de l'assemblée des professeurs l'examen détaillé de cette question. C'est le résultat de cette consultation que l'on trouve dans cet article, qui n'est, d'ailleurs, qu'un premier article.

M. P.

Bibliographie.

Un prélat indépendant au XVIIe siècle, Nicolas Pavillon, évêque d'Alet, par Étienne Dejean, Plon-Nourrit, in-8°, 1909.

Le titre de ce livre en dit le sujet. Un évêque indépendant, en France, au XVIIe siècle, c'est-à-dire à une époque où le roi et le pape s'étaient partagé la collation des bénéfices de l'Église, et où les évêques, nommés, au gré de la fantaisie du souverain, pour ne pas se rendre dans leurs diocèses, restaient de simples courtisans, n'était-ce pas un être presque aussi rare que le merveilleux oiseau Phénix? C'est ce prélat exceptionnel, invraisemblable, qu'a été Nicolas Pavillon, disciple de Vincent de Paul, mais autrement rigide en politique, et tout aussi vertueux, tout aussi charitable que le fameux saint. La peinture pittoresque du diocèse d'Alet, le récit des luttes de l'évêque contre les moines, contre les gentilshommes « sans gentillesse », contre les frères Dosthène, deux impudents malversateurs, les témoignages de son autorité sur les grands, de sa popularité chez les petits, les preuves de son énergie dans l'affaire du formulaire, de sa ténacité invincible dans l'affaire de la régale, le tableau de sa mort édifiante, l'influence de son esprit sur Bossuet, homme d'état suspect, mais, à l'exemple et à l'imitation de Pavillon, évêque irréprochable, le caractère de la doctrine exprimée dans le *Rituel d'Alet*, tous ces aspects d'un sujet, austère d'aspect, mais vivant, mais émouvant même, sont présentés par M. Étienne Dejean avec une rare exactitude d'information et une intelligence historique indiscutable. Il y a lieu de prôner ce bon livre.

ERNEST DUPUY.

⚜

Histoire du Catholicisme libéral en France, 1828-1908, par Georges Weill, professeur à l'Université de Caen. Paris, F. Alcan, 1909.

C'est une douloureuse et instructive histoire que nous retrace M. Georges Weill en ce livre très plein, d'une documentation abondante et discrète, d'une impeccable impartialité, et d'une noble tenue. Dans une conclusion concise et claire, l'auteur nous donne les résultats essentiels de son analyse; à l'usage de ceux qui voudraient la reprendre sur tel ou tel point de détail, il fournit une bibliographie

précieuse. A peine pourrait-on regretter que dans un ouvrage destiné à devenir classique, il ait passé un peu trop vite sur les grands événements de l'histoire de la Papauté qui ont décidé de la destinée du libéralisme catholique français : tous ses lecteurs ne les connaîtront peut-être pas aussi bien qu'il l'a supposé. Mais en présence d'un livre comme celui-là, ce que le critique a de mieux à faire, c'est de tâcher d'en extraire la substance.

Le catholicisme libéral français est né avec Lamennais en 1828. C'est la doctrine de ceux qui croient que le catholicisme n'a besoin que de la liberté pour triompher. La plus importante des libertés particulières que l'on réclame est celle de l'enseignement : on veut abolir le monopole de l'Université. Ces libéraux sont en même temps des ultramontains : c'est du pape qu'ils attendent la régénération de l'Église au sein de la liberté civile. Contradiction initiale, dont leurs successeurs porteront la peine; contradiction naturelle cependant : contre l'État concordataire et légitimiste, contre le clergé gallican, contre l'Université napoléonienne, à qui feraient-ils appel, sinon à l'autorité du souverain pontife? — Au lendemain de la Révolution de Juillet, Lamennais fonde l'*Avenir* et arbore la devise : « Dieu et Liberté ». Il s'agit maintenant de réaliser « l'affranchissement complet de l'ordre spirituel », de séparer l'Église de l'État; en dehors, à l'abri de toute intervention gouvernementale laïque, sous la seule domination apostolique du saint-père, d'elle-même, par la force de la vérité, on verra se refaire dans l'âme du peuple de France « l'union de la science et de la foi ». Mais cette alliance de la religion et de la liberté, Grégoire XVI la condamne formellement par l'encyclique *Mirari vos* (1832) : le Pape fait au contraire appel aux divers gouvernements pour protéger la religion, et pour la défendre au besoin par la force. Obligé de choisir entre la Papauté autoritaire et la Démocratie qu'il rêve « libre-croyante », Lamennais opte pour celle-ci. C'était la solution logique, mais impossible : l'auteur des *Paroles d'un croyant* (1834) s'exclut lui-même de l'Église. C'est la première défaite du catholicisme libéral.

Il se relève vers 1843. Ses adeptes ne réclament plus la séparation, mais uniquement la liberté de l'enseignement; et sur ce point, malgré leur ultramontanisme, ils ont maintenant l'appui du clergé gallican. Mais il est facile de distinguer dans leur parti trois fractions. Les uns, à la tête desquels se place le pamphlétaire Veuillot, le directeur de l'*Univers*, veulent la destruction complète de l'Université; d'autres, qui reconnaissent pour chefs Montalembert et l'évêque Dupanloup, demandent seulement qu'on autorise l'Église à lui faire concurrence; un petit groupe, que dirige le dominicain Lacordaire, désire, en même temps que la liberté pour l'Église, des réformes démocratiques et sociales.

La Révolution de 1848 parut d'abord donner raison à cette dernière fraction, la moins nombreuse et la plus avancée — comme, dans

l'ordre politique, elle débute par le triomphe de la fraction la plus hardie du parti démocratique. « L'alliance de la religion et de la liberté sembla se réaliser sur les barricades. » Puis « la grande majorité de la Constituante se trouva composée de républicains modérés qui avaient presque tous pris des engagements en faveur des libertés revendiquées par l'Église. » — Mais, après les journées de Juin, ici comme dans tout le reste de la société, la réaction éclate : la plupart des catholiques libéraux se rallient à la cause de l'*ordre*. L'*Ère nouvelle*, le journal de Lacordaire, qui avait pris pour mot de ralliement « Jésus-Christ et le Peuple », attaquée à la fois par l'*Univers* de Veuillot et par l'*Ami de la religion* de Dupanloup, ne tarde pas à succomber. Le succès final allait appartenir à la fraction moyenne du parti, dont l'ambition était de placer plus ou moins directement l'Université sous la tutelle de l'Église, en même temps que d'obtenir pour celle-ci toutes facilités pour développer ses propres établissements : la loi du 15 mars 1850 (Loi Falloux) leur donne pleine satisfaction.

Était-ce bien cependant une victoire du libéralisme? En dépit des apparences, c'était plutôt le triomphe d'une sorte d'ultramontanisme aussi autoritaire que le gallicanisme avait pu l'être jamais. Pour dominer l'Université, pour organiser lui-même ses institutions d'enseignement, le clergé en vient à lier sa cause à celle du despotisme impérial : c'est à proprement parler le commencement du *cléricalisme*; le mot apparaîtra peu de temps après la chose. Veuillot triomphe; en vain ceux des catholiques chez qui l'effroi de la révolution n'a pas étouffé toute aspiration libérale, Montalembert, Dupanloup, le prince de Broglie, protestent contre la servitude dorée à laquelle l'Église est soumise, qu'elle accepte et qui la compromet : on ne les écoute que lorsque Napoléon III pour affranchir l'Italie provoque la ruine du pouvoir temporel des papes. Mais à ce moment précis où les catholiques libéraux peuvent espérer entraîner la masse des croyants de France dans leur campagne contre l'Empire, voici que Pie IX, cédant lui aussi au mouvement de réaction qui avait emporté l'Europe presque entière, va frapper ceux qui s'étaient montrés les plus habiles et les plus clairvoyants défenseurs de l'ultramontanisme.

C'est que, chez un certain nombre de ces ultramontains libéraux, l'appel à la liberté n'était pas seulement dicté par des considérations de tactique politique ou par un sentiment profond de la dignité de la religion, mais par une sympathie réelle pour les principes du droit et de la science modernes. C'est précisément cette tentative de conciliation entre le catholicisme et l'esprit de la Révolution que l'encyclique *Quanta cura* et le *Syllabus* (1864) réprouvent impitoyablement. En vain Dupanloup, et avec lui beaucoup d'évêques français, essayèrent-ils d'en faire accepter par Rome une interprétation large, les catholiques libéraux furent découragés, et ne retrouvèrent leur

ardeur que pour combattre les projets scolaires de Duruy. La proclamation du dogme de l'Infaillibilité pontificale en 1870 les enveloppa dans la défaite finale des gallicans : l'ultramontanisme l'emportait, mais c'était un ultramontanisme réactionnaire, ennemi de toute liberté hors l'Église et dans l'Église.

Au lendemain de la guerre franco-allemande et de la Commune, les catholiques libéraux de France se trouvent dans une « situation paradoxale : ils sont aussi puissants dans l'État que faibles dans l'Église ». Le duc de Broglie et Dupanloup dirigent la majorité conservatrice de l'Assemblée nationale : au nom du patriotisme, ils font voter la liberté de l'enseignement supérieur, dont les catholiques autoritaires profitent aussitôt pour multiplier leurs instituts. Mais ils avaient mis leur espoir dans l'avènement d'une monarchie libérale : la victoire de la République fut leur écrasement.

Leur rôle politique eût sans doute été terminé s'ils n'avaient eu la chance inespérée de trouver enfin à Rome l'appui qui leur avait toujours manqué. A partir de 1890 Léon XIII prêche le ralliement à la République, et de 1893 à 1898 le Gouvernement républicain fait des avances aux ralliés. Le libéralisme catholique se reconstitue. A l'aile droite l'*Action libérale populaire* de M. Piou groupe les conservateurs qui n'acceptent guère de la République que la forme. Au centre, le *Comité catholique pour la défense du droit* est composé des croyants qui acceptent les Droits de l'homme, qui osent se déclarer « dreyfusards », et qui sont prêts à accepter la séparation : la *Quinzaine* est leur organe. A l'aile gauche, s'organise un parti de catholicisme démocrate et même socialiste, dont les membres du *Sillon* forment le gros. Enfin se produit cette audacieuse tentative de libéralisme intellectuel qui s'appelle le modernisme. Des philosophes catholiques proclament que les inexactitudes ou les contradictions qu'il est possible de relever dans le texte des Écritures ne sont pas des raisons valables pour douter de la vérité du christianisme : celle-ci trouve dans notre conscience et dans nos sentiments les plus intimes un fondement plus solide. L'abbé Loisy déclare que l'histoire de l'Eglise à travers les siècles est à elle seule une preuve suffisante de sa divinité (*L'Évangile et l'Église*, 1902).

Mais de ce nouveau libéralisme les catholiques intransigeants détournent toutes les forces vives. L'antisémitisme de la *Libre Parole* conquiert une partie du clergé; le royalisme de l'*Action française*, une partie de la jeunesse catholique. Les Assomptionnistes, qui ont fondé la *Croix* (1883), travaillent à répandre la foi aux miracles : c'en est assez pour étouffer dans les masses populaires où survit encore la croyance tout désir de rénovation religieuse. L'organisation des syndicats jaunes par les cléricaux militants brise l'effort de la démocratie chrétienne. Enfin la Papauté désavoue les audaces intellectuelles des novateurs. Léon XIII lui-même condamne l'abbé d'Hulst qui voulait faire une part à l'exégèse biblique; il condamne

l'américanisme; nul doute qu'il n'eût condamné le modernisme. Accomplie par Pie X, l'inévitable exécution fut seulement plus brutale : en 1907 la *Quinzaine* cesse de paraître; en 1908 l'excommunication majeure est prononcée contre l'abbé Loisy. « La défaite des catholiques libéraux est plus complète aujourd'hui qu'elle ne l'avait été en 1832 et en 1870. »

C'est qu'il est difficile de faire à la liberté sa part : en France surtout, liberté politique, liberté sociale, liberté intellectuelle se tiennent, et la dernière au moins est incompatible avec toute religion révélée. Le catholicisme libéral devait fatalement, croyons-nous, aboutir à l'hérésie ou à la libre pensée. Peut-être si le sentiment religieux eût été plus profond dans le peuple de France, en se fondant avec le gallicanisme, aurait-il réussi à faire naître et vivre, selon le vœu des Constituants de 1789, une Église moderne et nationale : mais la France qui ne s'est pas faite protestante au XVIe siècle n'est pas prête à se faire moderniste au XXe. En liant sa cause à celle de la monarchie pontificale, le libéralisme catholique ne pouvait que rendre sa défaite plus certaine. Il a en somme servi d'instrument à la théocratie qu'il redoutait; comme il a malgré lui facilité les progrès de la démocratie libre penseuse, en détournant sur lui une partie des forces combatives de l'Église, en empêchant la formation permanente d'un « bloc » catholique. L'Église ne devait pas échapper au sort commun des institutions sur leur déclin, dont tout précipite la chute, aussi bien les abus qui leur sont inhérents que les efforts de ceux qui voudraient les corriger. De même que les succès et les échecs des ministres réformateurs français du XVIIIe siècle ont également préparé la Révolution; de même que les violences et les concessions du Second Empire ont également hâté la fin du régime; de même l'histoire dira sans doute que les succès et les échecs des catholiques libéraux ont préparé dans notre pays la décadence finale du catholicisme.

GEORGES WEULERSSE.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LVI. N° 3 15 Mars.

REVUE
Pédagogique

Un projet de monument à Madame de Staël.

Les journaux ont annoncé, il y a quelques mois, qu' « un comité de dames anglaises venait de se former pour coopérer avec le comité de dames françaises qui se propose d'élever à Paris une statue à Mme de Staël ». Plus tard nous apprenions que l'on avait fait choix, au boulevard Malesherbes, de la place où le monument se dresserait un jour. Il paraît donc que l'entreprise est en bonne voie. Nous nous en réjouissons, car, louable en elle-même, elle vient bien à son heure.

Le temps n'est pas très éloigné encore où cet hommage à Mme de Staël aurait peut-être paru discutable. Après sa mort plusieurs générations se succédèrent sans avoir pu la bien connaître. La famille exerçait « une surveillance jalouse... sur cette gloire domestique » et aurait voulu que la curiosité se satisfît avec la *Notice* de Mme Necker de Saussure. Mais qui pouvait ne pas sentir que, dans ces pages, très distinguées d'ailleurs, la figure de Mme de Staël avait été idéalisée, présentée sous un jour un peu conventionnel? Quelque temps avant la publication de cette *Notice*, Mme Rilliet-Huber écrivait à Meister (31 décembre 1819) : « Il importait trop à la mémoire de celle qui a tenu une si grande

place pendant sa vie que cette notice dise presque tout et pas tout... C'est un éloge plus qu'une vie; mais une biographie était impossible, et le titre de notice est d'autant mieux choisi qu'il laissait la latitude d'y mettre tout ce qu'on voulait et rien de ce qu'on ne voulait pas. » Ce qu'il y avait là d'arrangement et de réticences ne pouvait échapper au public : il se sentait insuffisamment informé et, attendant des renseignements plus amples, il tenait la mémoire de Mme de Staël, pour ainsi dire, en observation. — Cependant, en dépit de tout, cette pénombre a fini par s'éclairer peu à peu. Il a paru des mémoires et correspondances de contemporains de Mme de Staël, amis et ennemis; on a vu s'ouvrir des portefeuilles, qui contenaient des lettres d'elle et qui ne dépendaient pas des archives de Coppet et du château de Broglie, si bien que la famille a dû se départir enfin d'une réserve qui n'était plus que la précaution inutile; elle a renoncé au huis-clos. La figure de Mme de Staël, après un temps où elle n'avait été éclairée que d'un demi-jour, put ainsi, dans ces vingt dernières années, être mise en pleine lumière par des ouvrages comme ceux de lady Blennerhasset[1] et de M. Paul Gautier[2]. Et cette épreuve, elle l'a très bien supportée. On a su — ce dont on se doutait déjà — qu'il y eut dans la vie de cette illustre femme bien des écarts et des fautes; mais on a pu se convaincre aussi qu'en définitive son caractère mérite la sympathie et juger, en pleine connaissance de cause, que, par la générosité de son cœur et l'élévation de son esprit, elle n'est point indigne de l'hommage de la postérité.

*
* *

Que ce soient des femmes qui, à cette heure, prennent l'initiative de cet hommage, il y a là, nous semble-t-il, une très heureuse convenance. Les notices biographiques disent de Mme de Staël qu'elle fut une « femme auteur »; à notre avis, il vaudrait mieux dire un « auteur femme ». — « Je suis homme de lettres », écrivait un jour Mme de Genlis. Jamais Mme de Staël n'eût tenu

1. *Madame de Staël et son temps* (trad. A. Dietrich), Berlin, 1890.
2. *Madame de Staël et Napoléon*, Paris, Plon, 1903.

pareil langage et ainsi renié son sexe. C'est la femme avant tout qui se retrouve dans sa vie et dans son œuvre, et, comme on l'a parfois nié ou oublié, voilà justement ce que nous voudrions marquer ici.

Elle avait les traits forts, la taille épaisse. Quelques-uns en ont profité, avec malice, pour la travestir en homme. « Quoi que la calomnie ait pu répandre, dit ce fat insolent de Barras, je proteste ici, à l'honneur de Mme de Staël, n'avoir jamais su réellement à quel sexe elle appartenait. La virilité de ses formes, de sa figure, de son maintien... tout cela m'aurait porté à croire qu'elle appartenait plutôt à notre sexe qu'à l'autre. » Lorsque parut *Delphine*, on pensa, non sans raison, que Talleyrand y avait été peint sous les traits de Mme de Vernon; et, comme on lui en parlait : « Oui, répondit-il, l'on dit que Mme de Staël nous a représentés tous les deux dans son roman, elle et moi déguisés en femmes ». Ajoutons qu'elle s'habillait mal. Mme Necker de Saussure, il est vrai, met cela sur le compte de la distraction : « une garniture de robe un peu détachée lors de sa présentation à la cour, son bonnet oublié dans sa voiture, un jour qu'elle entrait chez Mme de Polignac, ont été des sujets d'amusement pour tout Paris. » Mais, quand le prince Fedor Golovkine nous la montre « vêtue comme une comédienne allemande », quand, dans la peinture de Gérard, nous la voyons coiffée du fameux turban, nous ne pouvons nous empêcher de croire que, si distraite qu'elle pût être, avec un peu de goût elle ne se fût jamais ainsi fagotée. Il faut donc accorder que sa figure, sa tournure et sa mise manquèrent de la délicatesse et de l'élégance féminines. Ce n'est pourtant pas une raison de se la représenter comme une virago. A défaut de beauté et d'élégance, elle eut le charme et la grâce. Sur ce point une foule de témoignages concordent. Par là, elle a séduit Mme Vigée-Lebrun qui, chargée de faire son portrait, la regarda avec des yeux de peintre. Sismondi lui trouvait « un charme inexprimable »; « elle avait de la grâce dans tous ses mouvements », dit Mme Necker de Saussure. Si l'on récusait ces témoins comme prévenus par l'amitié, il faudrait se rappeler que le même attrait s'est exercé sur des étrangers et des indifférents, tels Schiller, Œhlenschläger et bien d'autres. « Elle n'a guère de beau que les yeux, disait Wieland. A voir son visage et sa tour-

nure on pourrait la prendre pour une domestique suisse; mais la grâce française est répandue sur sa lourde personne. » Barras et Talleyrand n'auraient donc pas tenu leurs méchants propos, si la malveillance ne leur avait fait oublier que la grâce, plus encore que la beauté, est le propre de la femme.

Toute sa vie, Mme de Staël a été mêlée à la politique et, toute sa vie, elle s'en est mêlée. Il a paru que c'était peu le fait d'une femme, et rien peut-être n'a plus contribué à la faire regarder comme un androgyne. Il ne faudrait pourtant pas oublier qu'au temps où elle entra dans la vie, c'est-à-dire à la veille et aux premières heures de la Révolution, les femmes n'étaient pas rares qui s'intéressaient aux affaires publiques et ne craignaient pas de s'y immiscer. Et celles-là ne se trouvaient pas seulement parmi les plébéiennes et les bourgeoises, comme une Mme Roland; la politique alors n'était pas confinée dans les clubs; elle avait accès dans les milieux mondains et les réunions aristocratiques. Ne disait-on pas de Mme de Tessé, une Noailles, une reine des élégances, que, dans son salon, « le Tiers avait la double représentation »? A ce moment la politique donnait si peu de la singularité à une femme, qu'elle était plutôt à la mode. — Ne conviendrait-il pas, en outre, de se demander comment et pourquoi Mme de Staël s'est engagée dans cette voie? Ne devrait-on pas tenir compte de l'affection enthousiaste qu'elle eut pour son père? A tous les moments, elle voulut vivre avec lui en étroite intimité et confondre leurs deux existences. En 1791, elle écrivait à Gustave III : « Unie par ma tendresse et mon admiration à la destinée de mon père, il est vrai que je ne pense que par lui ». Et rien n'est plus sincère. Comment donc, lorsque Necker parcourait sa carrière d'homme d'État, aurait-elle pu rester étrangère et indifférente aux questions qui l'occupaient, aux affaires où il était mêlé? A quinze ans, lorsqu'elle n'était encore qu'une fillette, elle composa une lettre sur le fameux *Compte rendu de l'état des finances*. Croit-on qu'elle se fût avisée d'un pareil travail, si le *Compte rendu* n'eût pas été l'œuvre de son père? Si l'on y veut songer un peu, l'on pourra, croyons-nous, se convaincre que Mme de Staël commença à faire de la politique, non pas sans doute à son corps défendant, mais presque sans y songer, qu'elle n'eut point la prétention de se tirer par là du

rang des femmes, mais qu'elle suivit plutôt la pente où l'inclinait sa tendresse filiale.

Il importe moins, au reste, de savoir comment elle entra dans ce rôle que d'examiner la façon dont elle le joua. Après cet examen, pourvu qu'on soit sans parti pris, on verra que ce sont des défauts et des qualités de femme qu'elle y montra en première ligne.

Au dire de Napoléon, son grand ennemi, l'intrigue fut son élément. Témoignage suspect que pourtant nous ne récusons pas : très certainement Mme de Staël se complut à intriguer. Mais quels ressorts fit-elle jouer dans ses intrigues? Elle n'en connut guère d'autre que la coquetterie. A l'époque où il y eut le plus de manège dans sa conduite, pendant le Directoire et les premiers temps du Consulat, elle se mit en tête de faire servir Bonaparte à ses projets politiques; pour le subjuguer, elle ne sut être que coquette. On connaît la déconvenue qu'elle subit alors; elle ne l'oublia jamais. L'opposition qu'elle fit ensuite à Napoléon lui fut sans doute inspirée par des motifs très nobles; mais on a quelque peine à croire que le dépit d'avoir vu ses avances dédaignées n'y est entré pour rien.

Elle eut de l'ambition, de l'ambition à un degré jusqu'auquel son sexe, d'ordinaire, ne porte pas cette passion. Son ambition n'alla pas à moins qu'à diriger les affaires de la France et même, à un moment, les affaires de l'Europe. Il faut remarquer seulement que, très avide d'exercer une influence réelle, elle tint autant, sinon plus, à en avoir les apparences. « C'est un personnage de tragédie, a dit quelqu'un qui la connut bien; elle aime à recevoir et à donner des couronnes ». Peut-être se fût-elle peu souciée d'être reine, s'il lui avait fallu se passer d'une cour. Elle-même trahit cet « état d'âme », quand elle explique pourquoi, en 1803, elle se décida à partir pour l'Allemagne plutôt que de se réfugier à Coppet : « J'avais, dit-elle, le désir de me relever, par la bonne réception qu'on me promettait,... de l'outrage que me faisait le Premier Consul, et je voulais opposer l'accueil bienveillant des anciennes dynasties à l'impertinence de celle qui se préparait à subjuguer la France ». Ce goût de paraître n'est pas sans doute absolument particulier aux femmes; encore est-il qu'on le trouve chez elles plus répandu et plus marqué.

N'est-ce pas encore un trait du caractère féminin que la promptitude et la vivacité de ses engouements? Fort capable de pénétrer et de juger les hommes, les acteurs de la scène politique lui ont pourtant fait étrangement illusion. Très sincèrement elle a admiré Narbonne, Talleyrand, même Barras; très sincèrement elle a brûlé de l'encens pour Bernadotte et vu en lui « le véritable héros du siècle », celui qui « avait porté la chevalerie dans le républicanisme aussi bien que dans la royauté », celui qui avait « réalisé l'union du génie et de la vertu ». Camille Jordan méritait assurément de l'estime par son talent et son honnêteté; mais Mme de Staël ne put s'en tenir là : elle le promut grand homme et grand citoyen. « Votre talent, lui écrivait-elle, c'est, après mon père, la dernière voix de la vertu sur la terre. »

Il convient d'admirer sans réserve l'attitude qu'elle tint dans son duel avec Napoléon. Mais fait-on une réserve, si l'on ne trouve pas cette attitude marquée par un courage *mâle*, comme certains l'ont prétendu? A cet égard, le livre de M. Paul Gautier met exactement les choses au point. Il montre très bien comment Mme de Staël, en faisant de généreux sacrifices à ses sentiments et à ses convictions, en se refusant avec noblesse à tout ce qui aurait pu l'abaisser, consentit pourtant à des soumissions, ne fut pas à l'abri des défaillances, et, plus d'une fois, ressentit la peur, oui, tout simplement la peur du gendarme. Par le détail des faits, M. Paul Gautier confirme le jugement que Sismondi portait en 1807 sur la conduite de son amie : « C'est beaucoup, disait-il, faible et craintive comme elle s'est montrée souvent, que d'avoir conservé un courage négatif qui ne s'est jamais démenti ». Et c'est très à propos que M. Gautier a relevé l'aveu que Mme de Staël fit un jour à Lacretelle : « Je me précipite au-devant d'une persécution et je suis mal préparée à supporter les ennuis même d'un long exil; mon courage fléchit et non ma volonté. *J'ai les peurs d'une femme*, sans qu'elles puissent faire de moi une hypocrite ou une esclave. » Beaucoup moins renseigné que M. Gautier, Sainte-Beuve, par divination, avait vu juste : « Dans ce duel inégal qu'elle soutint, a-t-il dit, et qui fait son éternel honneur, elle ne résiste pas à César comme un Caton ni comme la femme de Brutus, elle résiste comme une femme française... »

Il serait aisé de relever encore, dans la conduite politique de

Mme de Staël, des faiblesses et travers marqués à l'empreinte féminine. Mais nous aimons mieux dire comment ce sont des qualités et des vertus de femme qui donnèrent à son rôle ce qu'il a eu de beauté.

Dans les luttes de la vie publique, elle a manqué de fermeté et de constance, c'est entendu; en revanche, elle n'y a pas porté la rudesse et l'âpreté que les hommes ne s'y interdisent presque jamais. Au contraire, on vit toujours dans sa conduite une aménité, une sorte de souplesse heureuse qui, souvent, lui permirent d'apaiser les ressentiments, de désarmer les haines. Elle a pu recevoir chez elle des gens d'origines et d'opinions fort différentes; elle a su rapprocher, comme dit Œhlenschläger, « des hommes tout à fait antipathiques ». Avec un libéralisme pratique, que le sexe fort a presque toujours ignoré, elle a cherché à faire œuvre de fusion et de concorde. Et surtout pendant les trente ans où elle traversa tant de crises ardentes, à tous les moments, dans toutes les circonstances, son âme fut ouverte à la pitié : rigueurs, représailles, persécutions, qu'elles fussent du fait de ses adversaires ou de ses amis, ont toujours été déplorées et réprouvées par elle. Après avoir coopéré au 18 fructidor, elle condamna les proscriptions du lendemain; et elle a dit alors avec vérité : « La passion de mon âme, c'est la pitié... Il est un point sur lequel les républicains ont bien fait de n'avoir pas confiance en moi : c'est lorsqu'il s'agissait d'une mesure de rigueur quelconque; mon âme les réprouve toutes. » Bien plus, pour empêcher ou réparer les violences, aucun effort ne lui coûtait : au temps de la Terreur, elle mena une véritable entreprise de sauvetage[1], et, sous la première Restauration, elle s'employa avec tant de zèle pour les bonapartistes, ses ennemis de la veille, qu'elle se compromit près du gouvernement de Louis XVIII. « Ma maison, a-t-elle dit un jour, est l'hôpital des partis vaincus. » Adoucir les souffrances, panser les plaies qu'avaient faites les discordes civiles, c'est un rôle où elle excella. N'est-ce pas vraiment un rôle de femme?

---

1. Voir *Mathieu de Montmorency et madame de Staël*, par Paul Gautier Paris, Plon, 1908.

*
* *

On s'est trompé — les faits le prouvent, — en parlant du *mâle* courage de Mme de Staël; on ne se trompe guère moins, croyons-nous, quand on loue son talent *viril*.

Certes, il y a dans ses ouvrages plus de portée et d'élévation qu'on avait coutume d'en trouver dans les ouvrages publiés jusqu'alors par des femmes. La littérature féminine, d'ailleurs très abondante depuis la fin du règne de Louis XIV, ne comprenait guère que des romans, des pièces de théâtre, des poésies, et quelques essais d'éducation ou de morale pratique, tels que les opuscules de Mme de Lambert. Lorsque Mme de Staël s'avisa de toucher aux questions de politique et de philosophie, il n'est pas surprenant que cela ait fait impression. C'en fut assez pour que certains de ses contemporains n'aient pas hésité à l'appeler « un membre de l'Institut en jupe ».

Mais il faut moins considérer la nature des sujets dont elle s'occupe que sa façon de les traiter. — En politique, il est tout un ordre d'études qu'elle néglige délibérément : législation, administration, économie sociale, etc.; de tout cela, elle se met fort peu en peine et ne cache pas qu'elle en fait assez bon marché; tout cela, à son compte, n'a qu'une valeur très secondaire et elle en parle sans grande considération : « Perfectionner l'administration, encourager la population par une sage économie politique, tel était l'objet des travaux des philosophes, principalement dans le dernier siècle. Cette manière d'employer son temps est fort respectable; mais, dans l'échelle des pensées, la dignité de l'espèce humaine importe plus que son bonheur et surtout que son accroissement. » Le dédain, on le voit, se déguise à peine. C'est que Mme de Staël n'a affaire que de théorie; et toute sa théorie politique tient dans cette idée qu'entre la politique et la morale il doit y avoir identité. Conception très noble, nul n'y contredira, mais qui, chez elle, reste comme en l'air. Point de théorie politique, même la plus idéaliste, qui puisse se passer de prendre contact avec les faits. C'est seulement par des recherches longues, patientes, souvent arides, qu'on arrive à bien connaître la réalité et, la réalité connue, à trouver les moyens qui per-

mettent de la rapprocher de l'idéal. Ces recherches, où voit-on que Mme de Staël les ait jamais faites?

Il en va à peu près de même en philosophie. Dans ce domaine, c'est sur les questions de morale qu'elle a jeté son dévolu. Dès que l'on vise plus haut qu'à l'observation du moraliste, la morale ne peut s'envisager comme une étude isolée et indépendante. C'est de quoi, semble-t-il, Mme de Staël ne se douta qu'assez tard. Qu'on se rappelle son entrevue avec Fichte : « Je demandais un jour à Fichte, l'une des plus fortes têtes pensantes de l'Allemagne, s'il ne pouvait pas me dire sa morale plutôt que sa métaphysique. — L'une dépend de l'autre, me répondit-il. » Et, là-dessus, Mme de Staël assure qu'elle approuva fort cette réponse ; on sent pourtant qu'elle en fut surprise et décontenancée.

De l'animation, de la distinction d'esprit, des aperçus d'une finesse féminine, voilà surtout ce qu'elle a mis dans ses ouvrages de philosophie et de politique. Quant à l'effort nécessaire pour donner à la pensée la profondeur, la rigueur et la concentration, nous ne pensons pas qu'elle l'ait jamais tenté. On sait que très longtemps elle n'eut pas dans sa chambre « le moindre établissement pour écrire ». C'est Mme Necker de Saussure qui donne ce détail; et elle ajoute : « Je n'ai jamais compris où elle prenait du temps pour méditer ses ouvrages, l'organisation de sa vie prouve même qu'elle ne consacrait particulièrement aucun moment à la réflexion ». La solitude, le recueillement, ce besoin commun à tous ceux qui se livrent aux hautes spéculations, elle ne l'a pas éprouvé et l'austère commerce avec les idées ne fut pas du tout son fait. Aussi, son intelligence, très ouverte et très vive, ne poussait pourtant pas très loin sa curiosité. Volontiers elle tenait une idée quitte de faire ses preuves, du moment que cette idée flattait les tendances généreuses de son âme ; ou, pour parler plus exactement, de ce qu'une idée était consolante, Mme de Staël y voulait voir la preuve de sa vérité. « Non! rien, a-t-elle dit, ne peut détacher la raison des idées fécondes en résultats heureux. » Après cela, on s'explique sans peine que du spiritualisme assez vague de ses débuts elle ait fini par se laisser aller au mysticisme tout pur. En somme, elle n'avait pas sur ses idées une véritable maîtrise. Le contraire, au reste, serait pour surprendre quand on sait comment elle composait ses livres. Nous

avons sur ce point un témoignage très précis de Chênedollé, qui se trouvait à Coppet lorsqu'elle rédigeait son ouvrage sur la *Littérature* : « Elle mettait sur le tapis, à dîner, ou le soir, dans le salon, l'argument du chapitre qu'elle voulait traiter, vous provoquait à causer sur ce texte-là, le *parlait* elle-même dans une rapide improvisation, et, le lendemain, le chapitre était écrit ». Dans ces conditions, que de chances pour que la pensée restât vague, trouble et hasardeuse! que pouvait-il arriver aussi de l'ordre, de la suite et de la teneur? Le style enfin courait les mêmes aventures, le style qui consacre le dernier effort de l'écrivain pour prendre une pleine possession de sa pensée. En vérité, est-il possible de trouver là rien qui porte la marque d'un talent viril?

Pourquoi donc donner à Mme de Staël un éloge auquel il est permis de croire qu'elle n'a pas elle-même prétendu? — Elle a écrit ses *Lettres sur J.-J. Rousseau* à un âge où l'on est plus disposé à croire ce qui plaît que ce qui fâche; voici pourtant ce qu'on y peut lire : « Qu'il (Rousseau) leur (aux femmes) refuse, s'il veut, ces vains talents littéraires qui, loin de les faire aimer des hommes, les mettent en lutte avec eux; qu'il leur refuse cette puissante force de tête, cette profonde faculté d'attention dont les grands génies sont doués : leurs faibles organes s'y opposent. » Leurs faibles organes s'y opposent! Dire un tel mot, n'est-ce pas souscrire à l'opinion de Rousseau? Et, en effet, cette faiblesse de la femme, faiblesse essentielle et qui s'étend à tout, Mme de Staël l'a toujours profondément sentie et rien ne montre qu'elle ait pensé en être exempte pour son propre compte. En maints passages de ses lettres et de ses livres, elle avoue qu'elle ne peut se passer d'appui : dans la vie pratique, il lui faut des amitiés toutes proches, comme à portée : « Je suis seule, gémit-elle, sans amis pour soutenir mon âme qui me manque ». « J'ai besoin, répète-t-elle sans cesse, de tendresse, de bonheur et d'appui »; « elle ne croyait pas matériellement pouvoir exister sans son père », nous dit Mme Necker de Saussure; et, dans la vie intellectuelle, l'isolement lui est intolérable, elle appelle toujours quelqu'un pour la soutenir et la stimuler. Il est clair que, si elle a constamment tenu à grouper autour d'elle des hommes de mérite, ce ne fut pas seulement pour

goûter les plaisirs de la société : elle compta sur eux pour l'aider à penser. C'est là sans doute ce que Necker voulait faire entendre, quand il disait : « Ma fille a besoin d'un premier mot ». En se comparant aux autres femmes, Mme de Staël se jugea peut-être supérieure; mais rien n'indique que, dans l'ordre de la pensée, elle ait cru être d'une autre essence qu'elles.

Ce sentiment si vif et si profond qu'elle eut de la naturelle faiblesse de la femme, on ne l'a pas, à notre avis, assez remarqué. De là l'idée qu'on s'est faite de ce que l'on a appelé son *féminisme* et que Brunetière, croyons-nous, fut un des premiers à mettre en avant.

D'après lui, c'est à Mme de Staël qu'appartient l'initiative d'avoir posé, dans *Delphine* et dans *Corinne*, la question du droit de la femme à vivre pour elle-même[1]. Rien ne nous paraît moins exact. Dans *Corinne*, il est vrai, on peut lire ces lignes assez vives : « On dirait à les entendre [les gens du monde médiocres et contents de l'être] que le devoir consiste dans le sacrifice des facultés distinguées que l'on possède et que l'esprit est un tort qu'il faut expier en menant précisément la même vie que ceux qui en manquent. Mais est-il vrai que le devoir prescrive à tous les caractères des règles semblables? Les grandes pensées, les sentiments généreux ne sont-ils pas dans le monde la dette des êtres capables de l'acquitter? Chaque femme, comme chaque homme, ne doit-elle pas se frayer une route d'après son caractère et ses talents? et faut-il imiter l'instinct des abeilles dont les essaims se succèdent sans progrès et sans diversité? » Oui, il y a de l'accent dans cette protestation contre la tyrannie que la médiocrité mondaine fait peser sur les âmes de choix et les esprits d'élite; peut-on pourtant, sans forcer le sens de ce texte, y voir la revendication expresse d'un droit pour les femmes? Or, nous avons eu beau relire les deux romans de Mme de Staël, nous n'y avons rien trouvé de plus explicite et plus net. Resterait que, dans leur ensemble, par leur esprit général ils justifiassent l'opinion de Brunetière. Mais ni Delphine ni Corinne n'ont la mine de femmes qui songent à revendiquer

1. M. Doumic, comme Brunetière, parle du féminisme de Mme de Staël. Voir son livre sur *George Sand*, Paris, Perrin, 1909.

des droits; chez elles point de goût de lutte, point d'attitude de défi en face des conventions et des préjugés, point de dessein de rompre en visière au monde. Si elles ne se conforment pas à certaines de ses prescriptions, c'est, en quelque mesure, malgré elles, entraînées, l'une par l'élan de son cœur, l'autre par l'impulsion de son génie. Mme de Staël sans doute fait sentir qu'elle les plaint, qu'elle les aime, même qu'elle les admire. Mais, pour elles que demande-t-elle au monde? qu'il les tolère, rien de plus. Encore voit-on que le jour où elle dit son dernier mot en cette affaire, elle inclinait à croire que le monde n'avait pas si grand tort : « La supériorité de l'esprit et de l'âme suffit à elle seule pour alarmer la société. La société est constituée pour l'intérêt de la majorité, c'est-à-dire des gens médiocres : lorsque des personnes extraordinaires se présentent, elle ne sait pas trop si elle doit en attendre du bien ou du mal; et cette inquiétude la porte naturellement à les juger avec rigueur. Ces vérités générales s'appliquent aux femmes d'une manière bien plus forte encore : il est convenu qu'elles doivent respecter toutes les barrières, porter tous les genres de joug; et, comme il y aurait de l'inconvénient pour le bonheur de la société en général à ce que le plus grand nombre des femmes eût des sentiments passionnés ou même des lumières très étendues, il n'est pas étonnant qu'à cet égard la société redoute tout ce qui fait exception, même dans le sens le plus favorable. »

Habitués que nous sommes à l'ironie, nous pourrions être tentés d'en trouver dans ces lignes. Il faut nous en garder. Non seulement l'ironie n'est pas familière à Mme de Staël; elle lui est antipathique. C'est vraiment de bonne foi qu'elle parle ici. Et d'ailleurs, si elle avait voulu réclamer pour ses héroïnes le droit de vivre pour elles-mêmes, pourquoi les aurait-elle représentées si peu capables de vivre par elles-mêmes? L'âme de Corinne, comme celle de Delphine, n'est pas faite pour « résister seule aux orages du sort »; l'une et l'autre, c'est en dehors d'elles-mêmes qu'elles cherchent le point d'appui de leur existence. S'il en est ainsi de ces créatures d'élite, que dire du commun des femmes? Qu'en dire? Voici la réponse de Mme de Staël : « Une femme ne peut exister par elle seule ». A son gré, « l'âme entière d'une femme repose sur l'attachement conjugal »; pour les femmes, la véri-

table destinée, c'est la pratique des vertus domestiques; l'amour dans le mariage, voilà le seul bonheur auquel elles doivent et puissent prétendre. Brunetière a eu beau dire, jamais Mme de Staël n'a revendiqué pour elles l'indépendance; elle a toujours été convaincue que leur nature même, bien plus encore que l'organisation sociale, la leur rendait impossible.

Elle ne laisse pas cependant de s'apercevoir et de dire qu'à certains égards le monde et la société font tort à son sexe. Attachée à l'idée de la « sainteté du mariage », hostile à la facilité du divorce, elle réclame contre « l'inégalité singulière que l'opinion met entre les devoirs des deux époux »; elle dénonce vivement l'immoralité des mondains pour lesquels l'infidélité du mari a presque bonne grâce, tandis qu'ils sont impitoyables pour la faute de l'épouse. Très persuadée qu' « on a raison d'exclure les femmes des affaires politiques et civiles », elle voudrait pourtant que, sans modifier leur destinée, sans les faire sortir du rôle que leur faiblesse leur assigne, la société prît soin de rendre cette destinée meilleure, qu'elle leur préparât les moyens de mieux remplir leur rôle propre. Aussi, sur la question de l'éducation féminine, se sépare-t-elle très décidément de son maître Jean-Jacques : « Rousseau, dit-elle, voulait élever la femme comme l'homme d'après la nature et suivant les différences qu'elle a mises entre eux; mais je ne sais pas s'il faut tant la seconder en confirmant pour ainsi dire les femmes dans leur faiblesse. Je vois la nécessité de leur inspirer des vertus que les hommes n'ont pas, bien plus que celle de les encourager dans leur infériorité sous d'autres rapports; elles contribueraient peut-être autant au bonheur de leurs époux, si elles se bornaient à leur destinée par choix plutôt que par incapacité. » Et, par une de ces vues d'avenir qui se rencontrent parfois dans son œuvre, elle indique en ses grands traits l'évolution à laquelle nous assistons depuis un demi-siècle : « Il arrivera, je le crois, une époque quelconque où des législateurs philosophes donneront une attention sérieuse à l'éducation que les femmes doivent recevoir, aux lois civiles qui les protègent, aux devoirs qu'il faut leur imposer, au bonheur qui peut leur être garanti... Si la situation des femmes est très imparfaite dans l'ordre civil, c'est à l'amélioration de leur sort et non à la dégradation de leur esprit qu'il faut travailler. Il est

utile aux lumières et au bonheur de la société que les femmes développent avec soin leur esprit et leur raison. » — C'est jusque-là, mais pas plus loin, que Mme de Staël va dans son féminisme, si l'on veut à toute force employer ce mot. Avec la connaissance qu'elle avait d'elle-même, avec l'idée qu'elle se faisait de la nature féminine, elle ne pouvait guère demander ni désirer davantage. Médiocrement révolutionnaire, elle n'a pas trop de peine à se résigner au présent et se tourne vers l'avenir sans impatience fébrile, sans exigences ardentes. Parce qu'elle fut très femme, très femme de son temps, elle n'a rien, autant dire, des féministes de notre époque.

*
* *

Il nous semble aussi que l'on a faussé parfois le caractère de l'influence qu'elle a exercée? Albert Sorel, par exemple, dans le petit livre qu'il lui a consacré, lui fait complaisamment un cortège de gens dont on peut juger qu'ils n'ont pas du tout songé à marcher sur ses traces. En fait, sans doute parce qu'elle n'a pas laissé de modèles dans ses œuvres, on ne lui voit pas de postérité intellectuelle en droite ligne. Mais, si elle n'a point agi de façon directe, son influence a pourtant été réelle et bienfaisante. A l'esprit français, Mme de Staël n'a pas donné de directions fermes; en revanche, elle lui a communiqué un élan nouveau. « Génie cordial et bon », elle a fait sentir dans tout ce qu'elle a écrit comme un frémissement de la nature intelligente; elle a contribué par là à détruire l'idée que le talent pût être quelque chose de purement extérieur et à susciter le goût de la sincérité dans l'art. Son dessein le plus cher, au dire de Mme Necker de Saussure, fut de « ranimer..., chez les Français surtout, ces mêmes puissances de l'âme qui furent si actives en elle ». Toute la littérature de la première moitié du XIXe siècle montre qu'elle y a réussi autant qu'il se pouvait. C'est cette influence, en quelque sorte à l'état diffus, qui lui appartient vraiment et qui, peut-être, devait de préférence appartenir à une femme.

MAURICE PELLISSON.

George Meredith

En avril dernier les belles-lettres anglaises perdaient le grand poète Swinburne; un mois plus tard disparaissait George Meredith, le plus grand romancier peut-être du XIXe siècle en Angleterre. Des liens d'amitié unissaient ces deux hommes, d'un génie pourtant si opposé : Swinburne, poète aux musiques sensuelles, païennes, fiévreuses, Meredith, psychologue subtil à l'œuvre rayonnante d'intellectualité.

Ceux à qui il a été donné de voir ce beau vieillard extraordinaire dans sa villa de Box-Hill, tapissée de lierre au milieu des grandes frondaisons et de la houle des collines de Surrey que rafraîchissent les brises éternelles, sont revenus émerveillés : « Ses yeux, a dit Mme A. Daudet, étaient traversés d'étincelles d'esprit et d'un pétillement de petites flammes ». « Ils étaient ivres de pensée », ajoute Marcel Schwob. Sa conversation était un jaillissement de boutades profondes, d'images qui illuminaient l'idée comme des éclairs, de vues pénétrantes sur toute chose. On pouvait se croire en présence d'un Gœthe. Entouré de revues françaises, il n'ignorait rien de notre vie intellectuelle et politique, il parlait de la France avec amour.

Par sa naissance, son éducation, sa vie, il était d'ailleurs un peu citoyen du monde. De père anglais, de mère irlandaise (de là sa sympathie pour l'Irlande), il passait une partie de son enfance en Allemagne, il suivait comme reporter d'un journal, en 1866, la guerre franco-autrichienne en Italie. Vie de lutte et de courage que la sienne; il resta pauvre jusqu'à cinquante ans. Il lui arriva de vivre de gruau et de porridge pendant qu'il composait. Il dut accepter les fonctions ingrates de lecteur dans une maison d'édition. Tennyson et Swinburne admirèrent ses premiers vers (1851),

surtout la pièce si musicale : *l'Amour dans la vallée*. En 1859, paraissait *Richard Feverel* qui surprit, arracha quelques admirations, lui valut l'éloge du sombre Carlyle qui pourtant n'en était point prodigue. Se tenant un peu à l'écart, il n'écrivait, disait-il, que pour « une pénétrante et honorable minorité ». Patient comme les forts, il attendait que l'élite vînt à lui. Les lecteurs philistins de romans vertueux, ou de cape et d'épée, habitués au petit-lait de cette prose claire et fade (*milk and water*), aux bons vieux plats traditionnels et bien nationaux, faisaient fi de cette cuisine raffinée, assaisonnée à la française. Le désir de Meredith fut réalisé, il eut pour lui l'aristocratie des cerveaux anglais. Autour de lui se groupa ce que l'Angleterre avait de meilleur, Ruskin, George Eliot, William Morris, les deux Rossetti, l'artiste et le critique, plusieurs directeurs ou directrices de grandes revues. Ce cercle d'enthousiastes s'élargit lentement à mesure que ces œuvres à la fois subtiles et puissantes paraissaient : *Sandra Belloni* (1864), *Rhoda Fleming* (1865), *les Aventures de Harry Richmond* (1871), *la Carrière de Beauchamp* (1875), *l'Egoïste* (1879), *les Tragi-comédiens* (1880), *Diane des Carrefours* (1887), *L'un de nos Conquérants* (1891).

Le 12 février 1908, date de son 80e anniversaire, fut pour lui, après sa longue carrière d'efforts vaillants, un jour de calme triomphe : il recevait un livre d'or chargé des noms les plus illustres d'Angleterre, de France et d'Europe : c'était mieux qu'une victoire personnelle, c'était une victoire de l'esprit et de l'élite.

Devant cette œuvre aussi large que profonde, un sentiment d'humilité et d'impuissance accable le critique qui l'aborde ; la tâche est trop lourde pour les épaules d'un seul. Il n'y a point d'étude, si vaste soit-elle, qui puisse prétendre l'épuiser : on l'effleure. L'originalité hardie de ces romans déconcerte d'abord ; la surprise grandit quand on songe que l'un de ses chefs-d'œuvre a cinquante ans d'existence et que trente ou quarante années ont déjà coulé sur la plupart des autres.

Il fallait que sa personnalité fût en effet puissante pour se faire place à côté de ces romanciers illustres, Dickens, Thackeray, George Eliot. Ces deux derniers étaient des psychologues singulièrement clairvoyants. Mais, si grands qu'ils fussent et

malgré leur tendance courageusement réaliste, ils ne s'étaient pas toujours affranchis des défauts où tombaient les romanciers populaires, même de bons écrivains comme Miss Yonge ou Lord Lytton : le goût du sentimental, de la prédication morale, des ressorts mélodramatiques ou des passions romanesques. Singulière audace d'offrir à un public qui se repaît d'émotions et de tendresses, une nourriture toute intellectuelle, d'opposer le cerveau au cœur. C'était, comme on l'a dit, blesser l'âme anglaise dans ce qu'elle avait de plus cher. Dickens souffrait, pleurait, éclatait de rire, s'attendrissait, vibrait à l'unisson de ses personnages. Meredith dit : Assez de larmes ou d'indignations. Nous avons un cerveau, pensons. La vie est matière à méditation. « Ni rose tendre, ni brun sale, toutes ces couleurs passeront » ; ni pastorale à l'eau de rose, ni réalisme canaille ; haussons le roman à la dignité de la philosophie qui sourit et juge sans passion. Seul l'intellect est clairvoyant et va loin. « Il faut mille ans au sentimentalisme pour atteindre la vérité par ses voies tortueuses, alors que la Pensée l'atteint d'un seul coup d'ailes. » [1]

Par une sorte de paradoxe piquant, il accuse ses compatriotes d'être trop sérieux, de ne pas savoir rire et il fait appel à la Muse comique, si dédaignée en Angleterre où l'on ne connaît guère sous le nom de comédie que des pièces cyniques, prêcheuses ou bouffonnes, à cet esprit comique si rare au monde d'ailleurs, puisqu'il n'est ni le gros rire du sot, ni le persiflage du méchant, mais le sourire du philosophe. Dans un magnifique *Essai sur la Comédie*, il montre que le rire est le propre des vrais penseurs, des sages et des forts. Ceux qui ne savent point rire sont ridicules. Devant la folie du monde, le rire réfléchi est l'attitude et l'arme de la sagesse. Allez-vous brandir le fouet de Juvénal contre les vices de l'humanité ? Le monde est vieux et blasé et vous traitera de vieux magister. Le fouet même, repris par des mains plus habiles, pourrait bien vous cingler les reins. De vos indignations, de vos violences et de votre mépris, la folie n'a cure. Pour l'atteindre aujourd'hui, il faut des armes plus aiguisées et maniées plus savamment. « O souffle de Rabelais, de Cervantès, de Voltaire, de Fielding, de Molière ! » s'écrie-t-il, de Molière

1. Premier chapitre de *Diana of the Crossways*.

surtout qui eut le secret de la « mâle gaieté, grave et profonde », « du rire pensif », comme dit Meredith, du rire qui fait penser. Cet esprit comique n'exclut ni la pitié ni l'enthousiasme; il blâme également les « agelastes » qui ne rient jamais comme Alceste, et les « hypergelastes » qui ricanent toujours. Il dit que notre vie n'est jamais assez tendue pour la tragédie larmoyante : une tragi-comédie tout au plus.

Toutes les fois qu'il y a sincérité, simplicité, santé, équilibre dans nos actes, la Muse comique se tait. Elle consent à écouter en silence le chant de l'amour vrai; mais qu'il cesse d'être naturel, se livre à des trilles prétentieux, à des éclats discordants, elle l'arrête d'un sourire malicieux : « Pardon, tu chantes faux ». Elle respecte les héros, mais qu'un geste, un mot révèle une emphase, une fanfaronnade, elle pince les lèvres et se détourne pour ne pas leur rire à la barbe. Elle aime la vertu d'Alceste, mais ses grands airs farouches la mettent en liesse. Elle ne nie point les sentiments chevaleresques, mais comment ne pas s'amuser du chevalier de la triste figure? Sans colère et sans haine, son œil calme mais vigilant lit, sous certaines austérités vertueuses, des orgueils têtus et des duretés de cœur.

« La destinée future des hommes sur la terre ne l'attire point, ce qui l'intéresse c'est leur honnêteté et leur beauté présentes; et chaque fois qu'ils deviennent disproportionnés, boursouflés, affectés, prétentieux, hypocrites, pédants, délicats à l'excès; chaque fois qu'elle les voit aveuglés par eux-mêmes ou par d'autres, se jeter follement dans les idolâtries ou dans le courant des vanités, amonceler des absurdités, faire des projets, de folles machinations à l'aveuglette, chaque fois qu'ils sont en désaccord avec les opinions qu'ils professent et violent les lois non écrites, mais reconnues, qui les engagent réciproquement, chaque fois qu'ils offensent la saine raison et l'impartiale justice, sont faux dans l'humilité et rongés de vanité, individuellement ou en masse, l'esprit d'en haut apparaîtra charitablement malicieux et jettera sur eux une oblique lueur suivie de salves de rire argentin. Voilà ce qu'est l'esprit comique. » (*Essay on Comedy.*)

C'est donc le contrepoids nécessaire du faux lyrisme, « l'épée à deux tranchants du sens commun », la revanche de la pensée, de la santé, de la sagesse quotidienne. C'est le léger correctif,

la légère correction que réclame notre société moderne. Le *castigat ridendo mores* reste vrai ; si la comédie ne déracine point les grands vices, elle tend à corriger les ridicules ; si elle n'a point guéri les avares, elle a du moins supprimé les précieuses.

C'est le rire ailé, aérien, lumineux, qui vole sur la terre ; « c'est, comme a dit Bergson, une écume blanche, légère et gaie » qui suit les contours de la vie, « une mousse à base de sel » ; sans lui la vie n'aurait plus de saveur et l'Olympe, dit l'*Ode à l'Esprit comique*, sue l'ennui, quand les dieux en chassent Momus, le fin railleur. Ce rire spiritualisé est vraiment l'indice ou l'appel d'une civilisation plus haute, d'une humanité en marche.

— C'est bien cet esprit comique qui formera le levain de toute l'œuvre de Meredith. Bien plus, ces romans seront des « comédies en récits », garderont une allure dramatique. M. Firmin Roz, dans son remarquable article de la *Revue des Deux Mondes*, insiste un peu trop sur l'absence d'intrigue. Ce serait dire que, dans une pièce de Racine ou de Marivaux, il ne se passe rien. Si l'action extérieure est mince, le drame est au fond des cerveaux et des âmes ; entre le début et la fin se placent une lutte morale, toute une évolution intérieure qui se trahit dans des conversations et des démarches. Le souvenir de notre théâtre classique est évident et Meredith ne cherche point à le dissimuler. Il gardera l'allure et le ton distingué de la bonne comédie en la plaçant dans la bonne société ; il fuiera le mélodrame et le vaudeville, aura le sens français de la mesure et du goût. Mais, si réduite soit-elle, l'intrigue existe, comme elle existe dans *les Femmes savantes* ou *le Jeu de l'Amour et du Hasard*. Comme sur la scène anglaise où l'action se découpe en actes et en tableaux, la marche du roman est saccadée, est indiquée non par un déroulement continu mais par un pointillé ; c'est au lecteur à réunir ces points, à combler par l'imagination ces blancs. Cette transposition est vraiment ingénieuse et neuve. Après de courtes indications scéniques, des dialogues, des confidences entre amis dans un salon, dans un parc, des causeries mondaines autour d'une table, des monologues intérieurs. Çà et là, il est vrai, des intermèdes, une boutade du souffleur, des explications du régisseur, des remarques humoristiques. A nous de dégager à travers cette succession de tableaux, derrière ces conversations

des principaux acteurs, le caractère de chacun. Sans doute pour nous éclairer, l'auteur, au lieu d'apartés, ficelle usée du théâtre, nous ouvre tranquillement leur crâne et nous prie de regarder ce qui se passe dedans, mais en somme c'est directement, dramatiquement que les personnages se révèlent à nous, non par une exposition de caractères comme dans la plupart des romans. Nous sommes spectateurs et auditeurs en pensée.

Outre les conversations brillantes où comme dans un concert chacun donne sa note juste ou fausse, où comme dans une escarmouche on entend le cliquetis des opinions et le choc des sentiments, outre ces dialogues passionnés où l'on suit les flux et les reflux de la passion en lutte, il y a des scènes profondément dramatiques qui sont menées avec toutes les ressources et tous les ressorts de l'art théâtral.

— Lady Dunstane si délicate est en train de subir une opération qui la sauvera ou va l'emporter. On a éloigné le pauvre homme de mari dans le jardin. L'opération durera cinq minutes; il sait qu'elle peut mourir d'une seconde à l'autre. Il sent le froid du bistouri, interroge anxieusement la fenêtre : quelqu'un ne va-t-il pas lui annoncer la fin? et il se lamente, saisit son ami par le bras, fait sa confession publique d'époux souvent infidèle, s'humilie, se jette en prière, ferait volontiers un sermon, cherche à apaiser les puissances d'en haut, et pour les remercier, quand il sent le danger qui s'éloigne, le pauvre diable parlerait presque de se faire ermite. Désespoir à la fois attendrissant et comique, d'un effet dramatique intense.

— Diane écrit à cette même Lady Dunstane, sa fidèle amie, qu'elle fuit l'Angleterre, loin de la méchanceté et de la médisance. Mais, par une intuition délicate, celle-ci devine qu'elle aura voulu avec l'exil revoir sa chère villa natale des Carrefours. Redworth, qui secrètement aime Diane, part dans le soir de novembre pour la ramener; il chevauche sans s'arrêter de vallée en colline à travers la campagne brune, sous le grand vent et la froide clarté lunaire; après bien des heures de fatigue, mal guidé par un paysan bavard, il finit par découvrir la villa silencieuse et sombre entre les arbres; il sonne, il joue du heurtoir — silence de mort; il fait le tour de la demeure, pas un signe de vie; il attend encore, jetant un regard désolé sur le

paysage morne; il va repartir; il tressaille soudain à un léger bruit : « La porte s'ouvre toute grande. — O miracle de divination d'un cœur de femme par un autre! — elle est là! » Léger coup de théâtre symbolique à cette fin de chapitre.

— Le vieux garçon de banque, l'honnête et économe Anthony qui depuis trente ans porte des valeurs et des piles d'argent, est depuis quelque temps hanté d'une obsession morbide : s'il partait un jour avec cet or qu'on lui confie! Avoir la sensation de voler, pour restituer ensuite! Un jour que le démon le tenaille, il s'enfuit dans un coup de folie avec deux sacs d'or sous les aisselles; sa tête bout, ses yeux se troublent, le ciel tourne, la cité est une mer houleuse de rêve, « les rues sinuent comme des lignes sur l'eau »; il court, franchit les limites de la cité, se jette, hagard, dans un parc, sentant les policemen à ses trousses. Par un hasard, il rencontre sa nièce qui le cherchait : pour sauver sa sœur, elle a besoin de mille livres. L'oncle Anthony passe pour un vieil avare millionnaire : elle entraîne chez elle, toute fiévreuse elle-même, cet homme égaré qui agit et parle comme dans un cauchemar, elle le supplie désespérément d'avancer la somme, elle a vu les sacs d'argent, elle le presse, il bégaie, il se débat, les étreint, une sorte de délire lui dicte des phrases incohérentes et tragiques, oui, cet argent c'est à lui... il ne sait plus, il est fou. Soudain il se lève, un flot clair ruisselle sur le plancher et le vieux s'enfuit en brandissant les sacs vides. Elle reste effarée au milieu d'un monceau d'or.

— Comme Shakespeare, il sent et fait sentir que le monde est un théâtre où nous jouons des rôles sévères ou comiques : il y a des bouffons : ce sont les sots et les faibles. Ce pauvre Algernon, le cousin d'Édouard, comme il se démène pour n'arriver à rien, comme il gâche l'argent, comme il médite pour faire une sottise; on le voit sauter de cab en cab sans atteindre le but de sa course, se cogner le nez contre celui justement qu'il évitait; et d'une main légère, sans jamais côtoyer le vaudeville, l'auteur malicieusement indique le pivotement d'une toupie, le vol d'un étourneau et le va-et-vient trépidant d'un fantoche.

— Comme dans la tragédie antique, mais subtilement, lointainement Meredith laisse planer sur ses romans l'illusion de la destinée; en fait c'est nous qui la portons en nous-mêmes, nous

sommes les artisans de notre vie, tout s'explique des actions et réactions des existences l'une sur l'autre par notre caractère individuel, et pourtant de loin on nous croirait soumis à des fatalités mystérieuses. Meredith conserve cet élément dramatique; il se complaît à jouer le rôle de Providence qui tient les ficelles des acteurs, tout en leur laissant leur libre arbitre; il ménage des rencontres ou des coïncidences qui, restant vraisemblables, prennent un sens symbolique. Edward, qui a séduit et abandonné Dahlia, est saisi d'un remords tardif en voyant l'étendue du mal et revient pour le réparer, pour empêcher un odieux mariage entre la jeune fille et un fourbe qui veut exploiter son malheur; mais tout semble conspirer contre lui et retarder son action : la sottise de son cousin, l'obstination de la sœur qui voit dans ce mariage la réhabilitation pour Dahlia et se place résolument entre elle et lui; il court de maison en maison et trouve porte close, enfin il découvre celui qui le renseigne, lui indique l'heure et le lieu de la cérémonie. Il se précipite dans l'église; trop tard : le ministre vient de fermer sa Bible et les assistants se dirigent vers la sacristie. Et le chapitre se clôt sur de l'irréparable. Nous faisons le mal, une sorte de fatalité se dresse entre nous et la réparation; nous allons pour franchir la porte de salut : elle est fermée.

— Quelqu'un a dit de Carlyle, « ce fort et raboteux forgeron », ce sombre prophète biblique perdu en plein XIXe siècle, que c'était le plus grand Anglais après Shakespeare. Le rapprochement entre ces deux génies divers est bien vague et bien superficiel; il semble s'imposer entre Meredith et le grand élisabethain. Si, pour l'action sage et lente, il se rapproche de Racine, il fait penser à Shakespeare pour tout le reste. C'est peut-être avec lui le plus savant et le plus complet créateur de vie, celui qui a le plus justement mérité l'épithète de « myriad-minded » (aux myriades d'âmes), celui qui a eu le plus ce sens de la complexité infinie des destinées humaines et des mille éléments impondérables dont est fait le cœur innombrable du plus humble.

Son champ psychologique est immense. Dickens s'attache aux types populaires, à la petite bourgeoisie de Londres; George Eliot peindra les clergymen, les « petites gens » des comtés du centre; Thomas Hardy, les paysans du Wessex. Mais de même

qu'un Shakespeare avait évoqué, à côté des sombres âmes du Moyen-âge danois ou écossais, des âmes de Vénitiens de la Renaissance, enveloppant celles-là d'un clair-obscur tragique, celles-ci de l'atmosphère chaude, ambrée des toiles de Véronèse, ainsi Meredith tentera ce tour de force de faire vibrer des sensibilités italiennes, de reconstituer des cerveaux allemands ou français.

Affranchi des préjugés de ses contemporains, il cherche à comprendre et à sympathiser. Sans avoir pour les Allemands l'enthousiasme de Carlyle, il reconnaît leur pesante mais solide logique, leur profondeur de vue; leur grave défaut à ses yeux c'est l'absence de souplesse et de sens du comique.

Au lieu de cette caricature qu'on se plaisait à cette époque à faire de nous en Angleterre, il a dessiné des physionomies françaises avec une dextérité inconnue jusqu'alors : la ravissante Renée de Croisnel, le chevaleresque Roland, son frère; nous pénétrons avec Beauchamp dans l'aristocratique et fine atmosphère d'un château de France. Alors que sévissait une injuste gallophobie, que l'on parlait de fermer la porte aux influences françaises pour rester bien saxon, avec Matthew Arnold, le Sainte-Beuve anglais, il proclamait notre action éducatrice, civilisatrice; sous les contradictions, les incohérences, il dégageait notre idéalisme et notre pensée généreuse; il écrivait une ode émue après nos revers de 70; il aimait cette souplesse qui nous redresse toujours sur le point de la chute, ce sens commun qui rachète nos folies, cet admirable sens critique qui rend justice aux autres et rit spirituellement de nos propres ridicules. Il voulait élargir l'âme anglaise d'un peu de notre âme. Il note pourtant avec discrétion un brin de donquichottisme (il voyait la France romantique d'il y a cinquante ans), de légères vanités qui aiment à être chatouillées.

Meredith a même réussi, bonheur inouï, à analyser des mentalités mi-françaises, mi-anglaises, un être à la fois impulsif et réfléchi comme Beauchamp.

Mais naturellement c'est surtout au milieu de types anglais qu'il nous fait vivre; il nuance cependant et saura différencier finement une mentalité anglaise plus lente, plus sérieuse, plus tout d'une pièce, d'un tempérament irlandais plus pétulant et spirituel, tout en mousse légère.

Tout comme un Shakespeare qui nous transportait d'un sombre castel à la chaumine d'un berger, de l'âme d'un roi ou d'un lord à celle d'un soldat, d'un marin, d'un rustre ou d'un artisan, il ne se cantonne point dans le monde de la « gentry » ou de la noblesse. On s'étonne de l'aisance avec laquelle il passe du salon à l'office où se gaudissent les serviteurs, du châtelain aux fermiers, aux humbles journaliers même. Pour Shakespeare il n'y a point de comparses. Les deux fossoyeurs de *Hamlet* ne parlaient pas le même langage; tous les cuisiniers ne se ressemblent point, le plus humble a ses petites ambitions, ses minuscules vanités. Lui qui excelle à révéler les rouages des cerveaux compliqués et de culture supérieure, il s'abaissera sans peine à l'intelligence la plus fruste. Dans le même roman où évolue une intrigante subtile et spirituelle, il montrera le raisonnement simpliste d'hommes des champs. Ce Master Gammon, lourde bête de somme très proche de la terre, avec ses mâchoires de ruminant, fait penser aux figures primitives et puissantes de Thomas Hardy, le grand réaliste anglais. Mais au fond de l'opaque cervelle paresseuse, on suit les sourdes ruminations de la pensée, l'idée qui travaille pour se faire jour, la réflexion malicieuse qui clignote dans ses yeux petits. Il a compris sans rien dire la ruine et le malheur de son vieux maître; alors, quand il s'agit de racheter à prix d'or l'honneur de sa fille, il va tirer une boîte secrète et fait, ce malheureux, l'offrande naïve de toute sa richesse, ses misérables épargnes depuis de longues années de labeur, une livre et dix-sept shillings en sous, plus quelques centimes du temps de la reine Anne!

Alors qu'un Dickens mettra, à côté de canailles cupides, des créatures trop douces et trop angéliques pour la terre, il sait, avec Shakespeare, que les plus radieuses âmes ont leurs ombres et les plus sales leur propreté ou leur excuse. Ce Shylock haineux et rapace justifie sa cruauté. Fils d'une race honnie et traquée, couvert de crachats et de boue, est-ce qu'il n'aura pas enfin son heure voluptueuse de vengeance? Ainsi dans Meredith ce Sedjett lâche et fourbe est au fond un malheureux, une épave sociale qui vit d'expédients, parce qu'il faut vivre, et qui se sentant faible a recours à la ruse.

Comme Shakespeare enfin il épuise chaque caractère, en

montre les mille facettes. Il ne compose pas de ces portraits froids et rigides; à la manière du sculpteur divin ou de l'intelligente nature, il modèle ses hommes à petits coups de pouce innombrables et patients. Il semble avoir souvent emprunté leurs procédés aux « tachistes », et peindre ses personnages de milliers de petites taches savantes, lumineuses ou sombres : scène par scène, nous voyons les traits s'accentuer, la physionomie se dégager, les personnalités surgir toujours plus vivantes, plus complexes, plus vraies. Il ne fait pas de dissection, ses études d'âme ne sont pas, comme trop souvent chez nous, de la chimie psychologique ou même de la physiologie. Il croit à la raison humaine; il trouve de la pensée consciente ou latente partout. Il fond toute cette analyse, toutes ces touches dans un vernis de grand art, dans l'atmosphère naturelle et chaude de la vie.

Très ouvert à tous les mouvements du monde moderne, à son évolution politique et économique, Meredith dans sa clairvoyance, qui le rend à la fois conservateur et libéral, ne peut s'empêcher d'aimer la robustesse des vieilles institutions nationales. Ce qui avait fait la force de la vieille Angleterre agricole, c'était cette *gentry* intelligente, active, pétrie de bon sens, à mi-chemin entre la grande noblesse et les classes rurales. Chaque village avait son manoir avec sa nichée de hobereaux qui surveillaient leurs terres, rendaient la justice à ces *yeomen*, leurs tenanciers respectueux mais indépendants, qui reconnaissaient les droits du « squire » pourvu toutefois qu'il respectât les leurs. Autour du baronnet ses vieux serviteurs fidèles, autour de chaque fermier les journaliers qui s'attachaient souvent à leur maître et faisaient partie de la famille. Cet ensemble formait un état minuscule où, grâce au sentiment mutuel des droits et des devoirs, régnait souvent l'harmonie et dans la dépendance réciproque une sorte d'individualisme indépendant. Qui connaissait mieux les besoins de ses fermiers que le châtelain? Leurs intérêts étant les siens, c'est lui qui les représentait à la Chambre des Communes, foyer des vieilles libertés anglaises. — Une révolution industrielle et commerciale a transformé l'Angleterre; ce vieux monde pourtant n'est pas mort. Il survit, un peu modernisé. Le respect des sages traditions, les nécessités de la vie unissent encore plus

ou moins étroitement les fermiers, les gens des villages aux hobereaux et aux grands bourgeois; c'est parmi cette gentry élargie que se recrutent encore les hommes politiques, les officiers, les magistrats, nombre de savants et d'artistes. Le cerveau de l'Angleterre n'est pas tout entier dans les villes; le foyer, le *home* des grandes familles est toujours dans les campagnes anglaises.

C'est donc dans ce milieu élevé que Meredith nous fera vivre de préférence. Parmi ces gens affinés et polis il pourra maintenir ce ton de courtoisie qui plaît à l'esprit comique; parmi ces cerveaux cultivés il aura chance de rencontrer des développements intellectuels ou moraux supérieurs, et c'est cela après tout qui est grand et précieux au monde. Par contre, toutes les fausses notes des sottises y détonneront étrangement et provoqueront le rire de ceux qui ont « une oreille de musicien. »

Car ce monde dirigeant, cette élite en somme, n'est pas sans étroitesses et sans faiblesses; ils ont des orgueils de caste et ne souffrent point de mésalliance; un peu loin du monde ils se croient supérieurs à tout le monde; le père de Richard Feverel s'imaginera tenir toute la sagesse humaine dans son cerveau, tout prévoir comme l'infaillible Providence; ils sont un peu trop fermés aux souffles contemporains.

Meredith les montre dans leur existence privée et politique, dans les batailles de la vie, mais avant tout dans ce qu'il appelle « la bataille des sexes ». Du haut en bas de l'échelle, Meredith considère l'amour, l'attitude de l'homme envers la femme, comme la pierre de touche de sa valeur morale.

Quand ces jeunes fils de « squires » sont désœuvrés et d'un caractère faible, on les voit, malgré un sens inné du bien et du mal, commettre de lourdes fautes contre l'amour et par suite contre l'ordre social. Nous avons vu comment Edward Blancove[1] a trompé cette aimante et douce fille des champs, comme il gâche cette vie qui pouvait être utile, droite et heureuse, brise irréparablement cette belle plante humaine. George Eliot que passionnaient les mêmes problèmes sociaux, avait traité un sujet semblable dans *Adam Bede*; elle avait entrevu ce qu'elle appelait « la vie

1. *Rhoda Fleming.*

indestructible » de nos fautes et leur répercussion effrayante. Dans ce combat des sexes, Meredith fait peser la responsabilité sur l'homme; George Eliot, sans doute parce qu'elle est femme, est moins indulgente pour la femme. Plus hardi qu'elle, Meredith abat les barrières des classes : l'homme haut placé qui se fait aimer d'une humble mais digne fille doit fouler les préjugés de caste et l'élever jusqu'à lui : la réparation à temps est son devoir impérieux; elle arrête un déplorable gâchis social. Ce Dacier [1], intelligent et froid, semble un homme de valeur; avant trente ans il est déjà ministre d'Etat, il promet d'être une force et une lumière pour son pays. Attendons qu'il aime.

Il s'éprend violemment de cette jeune femme supérieure, Diana : avec elle, il sent sa vie doublée; sans elle, dit-il, il n'est plus que la moitié de soi-même. Quelle conseillère admirable en toute chose et même en matière politique! Par elle il ira loin! Mais Diana, qui a fait pour lui tous les sacrifices, jusqu'à compromettre sa réputation, dans un moment d'étourderie a trahi sans malice un secret politique qu'il lui avait confié; soudain on voit ce regard tout à l'heure si tendre prendre une expression méchante et dure; il rompt brutalement; il n'y a pas de place dans sa vie pour l'indulgence et l'amour; il est jugé. C'est un vulgaire ambitieux. Il n'est digne ni de cette femme ni de la félicité.

Enfin voici venir l'Égoïste. On l'a présenté avec un trop rare bonheur [2] pour qu'on ait l'audace de redire les éléments complexes dont est faite cette âme essentiellement anglaise (et pourtant si terriblement pareille à la nôtre). Type universel, malgré ses traits distinctifs, comme l'Avare de Molière, Sir Willoughby est un gentilhomme qui vit en jeune roi dans sa petite cour de Patterne Hall à la campagne. Il a préféré être le premier sur cet étroit domaine que le second dans ce Londres immense où s'effacent les personnalités. Il est le soleil de ce petit système planétaire; il semble que les autres vies tournent en satellites autour de la sienne. Il est riche, bien tourné, « il a le mollet des Buckingham et des Dorset », les dames du comté l'idolâtrent. Il veut garder tout son monde, tenanciers, amis, protégés, autour de sa

1. *Diana of the Crossways.*
2. Emile Legouis, *Revue germanique*, 1905.

personne, malheur à qui parle de le quitter. Ses narines de dieu se délectent de l'encens délicat que brûle sur de secrets autels la poétesse Létitia aux cils romantiques. Quand il rentre de voyage, il est heureux de la voir venir à sa rencontre : « il trouva dans ses yeux l'homme qu'il cherchait, le serra d'une étreinte passionnée! » Malgré ses belles phrases sentimentales, il laisse d'ailleurs la pauvre fille s'étioler dans son ombre, et se fiance à la jeune Clara Middleton. Ce sera la saison d'amour, « carnaval de l'égoïsme ». Il l'aime parce qu'il croit trouver en elle cette candeur absolue, ce velouté de pêche dont il est friand, cette adoration aveugle qui s'abîme dans le culte du seigneur et maître. Il conçoit l'amour comme une absorption et il l'avoue naïvement. Il lui fait des sermons mystiquement ennuyeux qu'elle n'a pas l'air de goûter. Horreur! il n'en croit pas ses oreilles, elle parle de rupture, il se cramponne à cette proie qui lui échappe avec le désespoir de sa vanité blessée. Quand tout est fini, il se retourne alors vers Létitia, l'abandonnée, puisqu'il lui faut un être dans lequel il puisse se mirer. Mais elle a vu clair dans ce cœur d'égoïste, sa constance est usée, la flamme est éteinte, et on le verra lui, convulsivement, comiquement, implorer la pitié de cette pauvre fille fanée, et cette main qui se retire étreindre mais trop tard ces cendres d'amour refroidies.

Analyse d'âme infiniment perçante et suraiguë dont on ne saurait en quelques phrases rendre l'acuité. Par une hardiesse de grand artiste, tout comme un Rodin symbolisant le Penseur dans une brute primitive, Meredith choisira comme type d'égoïste, non un homme du commun aux passions grossières, mais justement le gentleman le plus accompli dans la société la plus affinée du monde. Willoughby n'a ni méchanceté, ni appétits charnels. Il ne manque ni de générosité, ni de noblesse de sentiments. Il ne fait rien de contraire à la plus sévère décence; au premier abord il semble le type du parfait « honnête homme » dans tous les sens du terme. L'art suprême du psychologue est de découvrir à coups savants de sonde, sous cette enveloppe brillante d'une longue civilisation, dans les souterrains obscurs de son être, les instincts primitifs du mâle, du « Monsieur vert des bois », cette barbarie orientale qui voit toujours en la femme l'esclave. Il traque cet égoïsme profond dans les moindres gestes, les moindres

paroles. Un peu plus, s'il ne s'arrêtait à temps, il atteindrait en lui cet égoïsme vital sans lequel nous tous, nous mourrions. — « J'ignore ce qu'est la conscience d'un criminel, semble-t-il répéter après J. de Maistre, je connais celle d'un honnête homme, c'est horrible ». Rire pensif en vérité, celui qui s'élève en nous à la vue de Sir Willoughby, car nous nous demandons avec effroi si à côté de notre égoïsme, à nous pourtant si bons, cet égoïsme-là n'est pas véniel. Ici Meredith atteint les profondeurs jusqu'alors insondées de nous-mêmes.

Ainsi, malgré les hypocrisies de l'homme civilisé, les femmes restent à ses yeux des victimes ou des proies, « des vases précieux, inanimés, surchargés de ciselures, faits de pur métal poli, tout frais sortis des mains de l'artiste, qu'il peut emporter en les serrant contre soi et en les appelant siens, pour y boire et les remplir, y boire encore et oublier qu'il les a volés ».

Par raffinement de sensualité, il exige des jeunes filles la pureté absolue des sens et du cœur, l'ignorance de tout, le vide de la pensée, le sentimentalisme qui en fait des dupes aisées. Hélas! elles ne se sont que trop pétries selon ce modèle cher à l'égoïsme masculin. Meredith, qui s'est fait le champion, le chevalier servant de la femme, n'ignore point qu'elle est trop souvent complice de son propre abaissement. L'Ève primitive survit en la plupart des femmes; le monde en a fait des poupées artificielles et creuses, des Agnès, d'hypocrites ingénues. Dans son œuvre il a dessiné plusieurs types d'impulsives, de fausses prudes, de sentimentales niaises ou de romanesques.

Parfois, châtiment de l'homme, les dupes deviennent les dupeuses; ce sont les grandes coquettes, les intrigantes, êtres félins et perfides. Par leurs savantes manœuvres qui consistent à leurrer l'homme de semblants d'amour et de sincérité, avec leur majesté de grandes dames, elles font des victimes et des vies ratées, c'est cette Mrs Mount de *Richard Feverel*, Mrs Lovell de *Rhoda Fleming*, rachetée il est vrai par un peu de bravoure, c'est surtout cette comtesse de Saldar, d'*Evan Harrington*, tragique et superbe comédienne avec sa stratégie et ses armes terribles. Celles-là semblent se venger sur l'homme des humiliations ou des souffrances de leurs sœurs crédules.

Meredith ne nie point sans doute cette bonté native, cette

lumière du cœur si chère aux gens de son pays. Nous verrons cette Lucy Desborough, si aimante, si douce, si vraie. Chez les plus simples, le cœur, pourvu qu'il suive les saines impulsions de la nature et cette petite lueur qu'on appelle sens commun, est plus clairvoyant que notre fausse sagesse. Voyez la bonne et tendre Mrs Berry. « Je crois véritablement qu'elle a deux fois plus de jugement qu'aucun de nous avec toute notre science », dit Lady Blandish, un peu sentimentale elle aussi, mais une sensée, une réfléchie.

Alors que la société de son temps entretenait le type de la femme-enfant, de l'oie blanche ou de l'impulsive romanesque, que les romanciers eux-mêmes n'offraient guère d'autres héroïnes, Meredith hardiment réclame pour la femme plus d'intellect, plus de cerveau (*more brains*). La claire raison est son arme la plus sûre au milieu des appétits masculins : le sens comique et le sens critique, la mettront en garde contre les égarements de sa sensibilité. Sans doute elles sont nées pour l'amour ; « mais aimer n'est pas toujours comprendre[1] ». Le cœur doit avoir des raisons que la raison sache justifier. Meredith avait connu autour de lui quelques-unes de ces femmes de premier ordre qui d'ailleurs ne sont pas rares dans la société anglaise. C'est donc dans la réalité qu'il a puisé son idéal de femme spiritualisée. Il le caresse avec cette amoureuse complaisance qu'ont les grands peintres pour un type féminin qui leur est cher, qu'a eue un Léonard de Vinci pour ces beaux visages au sourire intellectualisé, un peu énigmatique. On a dit que dans Shakespeare le beau rôle est aux femmes, à Cordélie, à Desdémone, chez lui aussi, et l'on a comparé ses héroïnes à Portia, à Rosalind, ces belles filles intelligentes qui vont allègrement dans la vie, prudentes et audacieuses tout ensemble.

Clara Middleton! Diana Merion! figures chéries du poète, annonciatrices des temps nouveaux. Indépendantes mais pures, elles diffèrent de certaines de leurs sœurs continentales, les affranchies qui posent aux vierges fortes ou les aventurières qui réclament leur part de jouissance, le fol épanouissement de leurs instincts. Respirant l'atmosphère plus saine et plus fraîche

---

1. Henriette Cordelet, *La femme dans l'œuvre de Meredith*. *Revue germanique*, mars 1906.

du monde saxon, ce n'est point leurs sens ou leur orgueil qui se révoltent. Ne nous trompons pas sur les héroïnes d'Ibsen ou de Meredith. Filles du Nord, leur affranchissement est tout intellectuel, leurs révoltes sont des protestations contre des lois injustes, leurs gestes d'indépendance sont des symboles. Que ses sœurs latines sachent bien que Nora de *Maison de poupée* ne court point vers de coupables aventures, mais en quittant son foyer qu'elle fuit seulement l'iniquité révoltante et cette atmosphère étroite où son âme étouffe. Ce qui fait la beauté de ces créations de Meredith, c'est qu'elles ne sont ni des déséquilibrées ni des exaltées, elles ne prêchent point la rébellion de leur sexe ou de prétentieuses théories féministes, mais par leur résistance muette, elles appellent simplement des lois moins barbares, moins de servitude, plus d'égalité. Alors que cette petite Renée de Croisnel[1], contre le désir de son cœur qui est à un autre, accepte, résignée, le fiancé déjà mûr que son père s'est engagé à lui donner, parce qu'elle a le sens de l'honneur et de l'obéissance filiale, celles-ci réclament avec le frémissement de toute leur chair et de leur pensée libres, le droit absolu de disposer de leur vie. Elles veulent aimer, elles savent aimer, mais seulement le plus digne ; quand leur jugement est d'accord avec leur cœur, elles donneront sans pruderie leurs lèvres. Cultivées, spirituelles sans pédantisme, elles sentent s'éveiller avec une sorte d'ivresse juvénile leur pensée originale, leur volonté libre d'êtres pensants ; contrairement à leurs sœurs faibles, passives ou frivoles, elles ont, elles, de la substance cérébrale : *They have brains*. Leur charme, c'est l'allégresse de leur belle santé physique et morale.

Ce ne sont point de fragiles plantes de salon, elles aiment les grands espaces et les fleurs sauvages. Il y a quelque chose d'un peu farouche en elles. « Toutes proches des sources du monde[2] », leur voix a la gaieté cristalline du ruisseau qui chante au fond du ravin, leur âme bondit comme « l'écho de la montagne ». La fraîcheur des brises de l'aurore circule autour de leur âme. Dans leur désir éperdu de liberté, il semble qu'elles aient, suivant l'image hardie d'une poétesse contemporaine :

Un grand oiseau de mer enfermé dans le cœur.

1. *Beauchamp's Career*.
2. Chevrillon, *Revue de Paris*, *Les foules anglaises*, 1902.

Elles ne sont point parfaites, elles ne se croient pas parfaites, elles ont de l'humilité devant les esprits plus profonds, des admirations devant les forts. Elles n'ont pas deviné la vie dès leur naissance; elles la découvrent peu à peu avec crainte ou émerveillement; elles font l'apprentissage de leur métier de femme. D'abord boutons de fleur étonnée qui se déplisse, elles montent lentement vers la lumière révélée, jusqu'au jour où s'épanouira dans le soleil la beauté complète de tout leur être.

Clara Middleton est une toute jeune fille qui dans l'ignorance de ses dix-huit ans s'est trouvée fiancée à sir Willoughby. Son père, le Dr Middleton, la poussait; l'empressement de ce gentleman, si brillant d'ailleurs, lui paraissait du sincère amour; elle croyait l'aimer. Mais voici qu'une inquiétude s'empare d'elle, une inexplicable aversion, un apeurement instinctif; elle s'étonne, se reproche son inconstance, s'interroge anxieusement, elle cherche à se vaincre, mais non, elle a peur, elle a froid, elle se fait toute petite sous les baisers qui passent comme des vagues et menacent de l'engloutir; cet amour aux litanies sempiternelles, cet amour absorbant, tyrannique, qui veut l'emprisonner, l'emporter inexorablement dans son étreinte, l'épouvante : elle se débat en longues et vaines méditations ; on sent l'oiselet affolé qui palpite dans la main, sentant se refermer la cage. Il faut qu'elle reste pourtant, triste contrainte du monde cruel et sourd. Elle tente de s'échapper, mais les jeunes filles modernes ne s'enfuient pas comme dans les romans romanesques; elle est reprise à la gare. Alors elle se décide à parler courageusement à son père, savant humaniste, qui plongé dans ses livres n'a pas su lire dans le cœur de sa fille; elle rompra la chaîne odieuse; mais son cœur de femme ne fuit que l'esclavage, non pas le libre amour; plus clairvoyant il ira lentement vers un jeune savant modeste, Vernon Whitford, qui l'aime en secret depuis longtemps; sa tendresse à lui est sans égoïsme, sans exigence, presque sans espoir; c'est ce cœur large et profond qui l'a méritée.

Plus consciente, plus brillante est cette Diana, si riche de vie, si exubérante, impétueuse et réfléchie, à demi Irlandaise, à demi Anglaise. Elle aussi fera le long apprentissage de la vie, des hommes et de l'amour. Dans sa première ardeur juvénile, son

enthousiaste admiration ira vers le héros militaire, le vieux général Lord Larrian qu'on fête au bal de Dublin. L'énergie et la bravoure ont sur elle l'attrait qu'elles ont sur des êtres sains et hardis. D'une beauté radieuse, d'un esprit éblouissant, elle sera courtisée, demandée, mais dans son besoin d'indépendance elle n'a point hâte de fixer son choix. Ce cœur ardent de vierge a d'ailleurs une amie, Lady Dunstane, femme admirable et stoïque, qui sous sa chair souffrante et meurtrie, a toutes les santés de l'âme et toutes les vaillances. Cette amitié passionnée lui suffit; cette large bonté sera toujours dans l'épreuve la plus sûre retraite. Mais deux ou trois galanteries offensantes qui l'ont blessée, la poussent à se jeter dans le mariage comme dans le port de refuge. Elle épouse un haut fonctionnaire, grave et froid, union irréfléchie dont elle se repent, mais trop tard. Trop intelligente pour se contenter de sa compagnie glaciale, elle recherche la société d'hommes éminents, entre autres du vieux ministre Lord Dannisburgh. Le monde, à l'affût du scandale, chuchote et gronde autour d'elle. Elle se rit hautainement de ces viles calomnies, mais son mari s'en émeut, une sotte jalousie s'empare de lui, il l'accuse brutalement d'adultère. L'existence à deux n'est plus possible : indignée, elle songe à fuir l'Angleterre. Le jugement de la cour l'absout aux yeux du monde. Mais comme elle ne veut pas vivre aux dépens de cet homme, elle augmentera ses revenus par la plume; à Londres elle s'installe simplement, enivrée de son indépendance reconquise; dans cet océan vivant, elle croit respirer la brise du large; mais après la joie légitime des succès littéraires, des succès mondains qu'elle se crée, grâce à sa verve incomparable, à ce jeu aérien de son esprit avec les images et les idées, voilà qu'elle sent sa solitude et son emprisonnement. Les lois d'airain l'ont affranchie sans la libérer. Innocemment coquette, elle attire à elle tout ce qu'il y a de plus brillant dans le monde des lettres et de la politique. Au cours d'un beau voyage, elle a goûté la joie d'une pure sympathie intellectuelle qui l'attache à Dacier. Elle lutte contre cet amour naissant, car elle n'est pas libre d'aimer.

Plus tard, dans des scènes passionnées où elle cherchera bravement à guider son sang-froid, cet homme lui dira son ardente tendresse : pourquoi attendre? son mari est atteint d'une maladie mortelle; elle sera maîtresse de son sort d'ici peu. Il est beau de

voir cette fière créature céder et résister tour à tour aux impulsions de son cœur; elle va s'avouer vaincue, suivre Dacier en Italie. On lui annonce soudain que son amie est en danger : c'est fini, elle court la sauver. L'amitié a la victoire sur l'amour. La rumeur méchante du monde l'assaille plus que jamais et veut la salir, mais cet amour la défend comme une armure. Elle attendra patiemment la délivrance! elle restera la bonne conseillère de Dacier, elle est sa femme en pensée. Une étourderie de sa part, une brutalité de cet ambitieux viennent tout briser. Désabusée par cette nouvelle expérience, elle voit clair enfin, son cœur se fait plus sage; à la mort de son mari, elle donnera sa main à l'ami loyal et dévoué, le calme Redworth, qui l'aime depuis toujours, qu'elle a toujours estimé, qu'elle aurait dû choisir tout de suite, mais dont il lui a fallu tout l'enseignement de la vie pour mesurer la valeur. Après tant de périls et d'assauts où auraient succombé des âmes moins bien trempées, après tant de froissements et de blessures, elle se relève guérie, grandie, plus clairvoyante et plus forte. Là où d'autres iraient de chute en chute, elle passe vaillante et joyeuse sans se salir, elle monte à chaque épreuve vers plus de sagesse et de vérité.

Ces âmes vraiment royales de femmes ressemblent à la reine des abeilles. Dans leur vol chastement nuptial, elles s'élèvent plus haut, toujours plus haut vers les régions supérieures et ne se donnent enfin qu'à celui dont les ailes sont assez fortes pour les rejoindre dans l'éther. — Les hommes qu'éliront ces belles et nobles filles ne seront plus les brillants cavaliers à panache des romans de jadis; le héros moderne est de couleur plus grise; elles-mêmes ne les auront pas d'abord remarqués; dans les classes populaires, ce sera le travailleur intelligent, le brave cœur génereux, le défenseur naïf du bon droit et de la femme insultée, ce sera par exemple ce Robert, tempérament fougueux qui s'est fait doux pour elle et qui aura bien mérité, après tant de dévouements, la main et le cœur patiemment conquis de la fière Rhoda Fleming. Dans les hautes classes ce seront les penseurs actifs, les savants silencieux. Ce Redworth est l'ingénieur pondéré mais hardi qui a compris au milieu du XIXe siècle l'expansion qu'il fallait donner aux voies ferrées : sa calme raison n'est point de la platitude ni du froid utilitarisme; il voit plus

loin que l'intérêt présent : l'avenir de l'Angleterre, du monde renouvelé ; sage révolutionnaire pacifique, il n'a point le mépris des puissances matérielles : elles portent de la pensée. Meredith, répondant à Dickens qui ne montrait jamais dans les hommes d'affaires que d'âpres coquins, des machines qui broient, fait dire à ce juste que l'argent ne souille que les mains sales, que c'est un levier pour les forts et la légitime récompense des tentatives courageuses. Ce cerveau pratique ne manque ni d'esprit, ni du sens de la nature et de la vraie poésie. Sans faire de phrases sur la philanthropie et le progrès, ces hommes sont les vrais philanthropes, les saines et bonnes volontés qui préparent silencieusement une humanité élargie.

De même qu'il a su « lire la vie » (*The Reading of Life*, tel est le titre d'un de ses poèmes), qu'il a vu les symboles cachés sous les petits événements quotidiens, les grandes lois qui se dégagent de nos échecs et de nos victoires, il a su lire les choses, leur visage, leur âme ; il note subtilement l'aspect d'un manoir, d'un cottage, les maisons de Venise ; d'un trait de plume il décrit une physionomie, une attitude ; mais avant tout il a su lire le livre de la terre (*The Reading of Earth*).

La nature qui chez d'autres n'est qu'un prétexte à virtuosités faciles, qu'à couplets lyriques — une aurore par ci, un clair de lune par là — pénètre l'œuvre de Meredith à la manière de l'éther fluide, du vent et des parfums. Elle est partout mais discrètement. « Notre esprit vagabond, écrit Diana, ne peut retenir une description trop longue. D'un mot, d'une expression, les vrais poètes peignent des visions éternelles. Voyez Shakespeare, Dante, il leur faut un vers, deux au plus. » « Les collines, dira Meredith, semblaient une robe onduleuse de soie grise à plis d'ombre ». Les floraisons virginales d'un merisier ressemblent « aux neiges supérieures des Alpes au soleil des midis ». Les prairies ne sont jamais loin ; par les baies du salon l'œil plonge dans les profondeurs vertes du parc ; on s'échappe vite du château dans les bois, sur les pelouses ; ces âmes avides de grand air se plaisent aux larges randonnées dans le monde, en Egypte, en Italie, sur les bords du Rhin ; elles choisissent d'instinct le paysage qui s'harmonise le mieux avec leurs sentiments ; Diana se refait une âme virginale et fervente sur le

sommet glorieux du Salvatore, au-dessus de la nappe bleue du lac de Lugano, et plus tard, quand son cœur est tourmenté du souffle de la passion, elle cherche la solitude de ces tristes dunes à l'embouchure de l'Orne un jour d'hiver où le vent glacé vous ploie avec les herbes rares. Cette nature, elle emplit l'âme de ces jeunes filles qui sont si près d'elle; la robuste et grave Rhoda semble porter en elle les tranquilles paysages de son Kent natal, et sa sœur plus tendre toutes les fleurs délicates du jardin maternel. — Pour les hommes d'action elle reste la grande pacificatrice; ils n'ont qu'à écouter les calmes pulsations de ses sèves s'ils veulent calmer la fièvre de leur sang; elle s'infuse au cœur des timides et gonfle leurs artères d'un sang ardent et pur; elle est le baume des êtres meurtris. Au lieu d'être comme chez d'autres la complice des défaillances et des voluptés, elle est la chaste conseillère : elle est chargée de spiritualité; les bois d'hiver donnent des leçons de stoïcisme et de résignation hautaine. Comme le vieux duc de Shakespeare dans la forêt des Ardennes, les âmes attentives entendent « des voix dans les arbres, des sermons dans les pierres et les sources murmurantes et partout des vérités bonnes ». C'est elle qui rappelle à Richard le chemin des tendresses anciennes, comme elle s'était faite divinement nuptiale au-dessus de son premier amour. Diana s'en va au milieu des buissons au bras de Redworth, des rafales de vent balaient la colline, mais elle s'appuie sur lui, si robuste; sous les mélèzes et les pins les arbrisseaux tremblent; il écarte avec sollicitude les ronces devant elle. Plus loin un plant de clématite s'accroche à une haie : « Elle traine dans la poussière quand elle n'a point de support ferme pour s'appuyer », dit Diana songeuse. Les forts et les pensifs marchent sur terre dans une forêt de symboles.

— C'est par le style extraordinairement original (on a dit qu'il pensait en « meredithese ») que Meredith met en relief sa nerveuse pensée.

L'originalité en est telle qu'elle a souvent dérouté et déroute encore ceux qui sont faits à cette langue limpide et familière qui vous porte comme un fleuve tranquille du début à la fin d'une œuvre. Il semble même qu'il se soit fait un jeu de mystifier le lecteur; dans ses préfaces, au seuil de presque tous ses romans

il se plante en sphynx qui parle par énigmes ; ceux-là seuls qui cherchent à les résoudre sont dignes d'entrer. Parfois le style est si dense, si métaphorique, que nous dirions volontiers en nous prenant les tempes comme ce pauvre M. Dale écrasé par les savants discours du Dr Middleton : « Ayez pitié de moi, ma tête tourne! je n'ai plus la tête bien forte! » Mais ce style très tendu dans de subtiles études psychologiques comme *L'Égoïste*, se détend dans le milieu pastoral de *Rhoda Fleming* où les mentalités sont plus simples. La vie de ce style est tellement intense qu'on a pu dire que ces personnages dont on croirait pourtant « tâter le pouls » donnent rarement l'illusion de la réalité. Ce n'est pas un style mais vingt qu'on trouve dans cet écrivain si souple; il partage avec les romanciers, ses contemporains, l'art de faire parler les rustres ou les gens du peuple dans leur langue pittoresque; mais derrière leur jargon, il n'oublie jamais de faire courir la pensée dominante, l'intention secrète. Il sait orchestrer les rumeurs de la foule mondaine, comme Shakespeare manœuvrait les foules populaires, il fait aboyer autour de Diana la calomnie aux cent bouches, et la rumeur grandit et meurt pour reprendre plus menaçante et plus féroce. Autour d'un festin délicat dans un cercle d'élite, les propos circulent légers et mousseux comme les vins, les ripostes partent, les traits d'esprit fusent, les idées débordent, à donner le vertige.

« *Too clever* », a-t-on dit de ces extraordinaires orgies intellectuelles; on se croirait à la table des Olympiens où ces paroles ailées voltigent inlassablement de bouche en bouche immortelle; mais quand on nous sert un festin digne des dieux, irons-nous réclamer en philistins le brouet noir des Spartiates? D'ailleurs quand ces jeux de virtuosité dégénèrent en marivaudage ou en concetti, il y a toujours quelqu'un de bons sens pour les ramener au ton naturel. Quand la verve de Diana s'égare, Lady Dunstane la reprend avec douceur : « Auriez-vous pris l'habitude de composer en parlant? on croirait, ma chérie, lire un de vos livres ».

Meredith pense d'une façon concrète, il traduit ses sensations par images colorées. C'est un peintre impressionniste. Il faut regarder d'un peu loin ou la multiplicité des touches disperse l'attention et vous éblouit. Comme Shakespeare il fait défiler rapi-

dement une suite de métaphores inattendues; l'œil doit aller de l'une à l'autre légèrement sans se poser sur aucune; ce sont les mille facettes du même objet. Il comparera tour à tour Clara qui s'en vient dans les flots blancs d'une mousseline printanière à un bouleau d'argent flottant à la brise, à la voile d'un yacht en lutte contre le vent, à une nuée lumineuse dans un ciel de mars mouvementé. De même que le roman se découpe en tableaux, la longue période anglaise est ici saccadée en courtes phrases nerveuses. Elles s'insinuent dans les replis de la pensée, sont perfides comme un sourire malicieux, incisives comme de petits coups de scalpel ou discrètes comme une insinuation. Ce style procède par petits bonds; une vie brûlante l'agite. Images, aphorismes, paradoxes, boutades, notations se pressent et palpitent. Il faut saisir au vol l'allusion mythologique, littéraire, historique; rien ici n'est au hasard; les noms mêmes sont parfois des indications, des symboles. « Notre activité mentale est entretenue ainsi, dit M. Firmin Roz, dans une excitation qui lui donne ensemble la joie et la fatigue d'un exercice violent. S'il faut à l'esprit des chemins unis pour y traîner ses rêveries nonchalantes, qu'il ne s'aventure pas sur les pierres aiguës de ce torrent. Elles suffiront au voyageur plus hardi et plus agile pour avancer parmi le bouillonnement des eaux vives ». D'abord irrités par cette gymnastique, nos muscles et nos nerfs peu à peu s'assouplissent; de bond en bond on a conscience que l'on monte et devient plus léger; on est exalté de cette légère fièvre qu'on éprouve en respirant l'air supérieur des cimes. Lorsqu'on a goûté à cette griserie intellectuelle, tout le reste en comparaison paraît fade.

— Et maintenant, de cette œuvre innombrable, ondoyante et diverse comme la vie, quelle morale, quelle philosophie faut-il dégager? Meredith souriait d'avance à cette question naïve et répondrait sans doute comme Gœthe au bon Eckermann qui lui demandait la pensée centrale du *Faust* : « Pardon, il y en a plusieurs ». L'artiste ne charpente pas une molle intrigue sur des théories et des thèses, il travaille à la façon de la vie, il cherche à la pétrir, à la recréer de ses mains, à nous en donner tour à tour l'analyse et la synthèse.

Mais si nous voulons une leçon morale, nous en puiserons une

première dans la dignité avec laquelle Meredith a conçu le roman ; abordant crânement les problèmes délicats de l'amour et des sexes, il a évité l'écueil ordinaire : la licence et la sensualité. Non qu'il ignore les vices et les appétits de la chair, mais la Muse de la fine comédie sourit ironique et passe : à quoi bon ? Quand on prétend faire raisonner les hommes, il ne faut pas commencer par les troubler. Cette tenue littéraire il l'a observée volontairement et l'honneur en revient à la littérature si virilement honnête de son pays, au public anglais lui-même aussi peu indulgent pour le dévergondage dans la société que dans les livres.

Sans poser comme d'autres au professeur d'énergie, Meredith donne à qui sait lire, sous sa fine ironie qui n'est point du dilettantisme, des leçons de volonté morale, tout comme Kipling en donnait de courage personnel et de vaillance nationale. « Il a pour les défaillants, pour les malheureux, pour les hésitants, dit M. H. Davray [1], la suprême indifférence du païen, et ceux-là, ce n'est pas à Meredith qu'ils doivent s'adresser s'ils veulent de la sympathie et de la commisération. Sa poésie ne console pas, elle stimule : « Agissez comme des hommes, soyez forts ! » Ses émotions mêmes sont toujours contrôlées par le cerveau ; ses pitiés sont des compréhensions supérieures. « Il n'y a point de souffrances du corps dont l'âme ne profite, » dit Lady Dunstane, cette malade courageuse.

Soyez des hommes, ne posez point aux héros. Ne cherchez pas à réformer l'humanité avant de vous réformer vous-même. Avant de faire les apôtres, accomplissez votre humble tâche humaine dans votre centre d'activité : Richard Feverel se dit le champion de toutes les femmes et il trahit la sienne. C'est pourquoi lui qu'on appelait « le prophète de la santé » n'a pas voulu faire le prophète social comme un Ruskin ou un Carlyle. Pourtant comme il était de la génération de ces hommes et aussi des Browning et des William Morris, il ne pouvait se désintéresser des graves problèmes économiques qui les passionnaient.

Dans *Richard Feverel*, il traite la question de l'éducation morale, dans *Diana of the Crossways* il s'occupe de l'indépendance sociale de la femme, du radicalisme anglais dans *Beau-*

1. H. Davray, *Mercure de France*, 16 juin 1909.

champ's Career, du socialisme dans *The tragic-comedians*, de l'esprit révolutionnaire dans *Vittoria*. « Sous une forme tour à tour paradoxale, humoristique ou candidement sérieuse, il offre une réponse aux questions du jour [1]. »

Mais le grand problème actuel et pressant à ses yeux reste celui de l'amour et du mariage. « Il faut régénérer l'amour en France, disait Alexandre Dumas fils, ou nous sommes perdus. » Ceci, Meredith le pense pour l'Angleterre et l'humanité en général. Par amour il n'entend pas cette niaiserie sentimentale quon décore souvent de ce nom, par mariage la réunion mystique ou romanesque de « deux âmes sœurs », mais cette belle camaraderie de deux cerveaux, cette entente absolue et complète de deux créatures morales. La grande affaire pour les êtres est de découvrir, à travers la foule humaine, le compagnon ou la compagne qui s'apparie et s'harmonise avec nous (*our mate*). C'est à cette découverte qu'est suspendu notre bonheur ou notre puissance ici bas. C'est pourquoi les héros et les héroïnes de presque tous ses romans, avec l'instinct de cette loi vitale se recherchent, s'appellent et après mille tâtonnements se découvrent ou finalement se manquent. Cette quête et cette conquête sont notre grande *épreuve*; les faibles, les impulsifs, les passionnés échouent, les patients, les forts en sortent victorieux : Redworth triomphe alors que Richard Feverel succombera; en fin de compte, ceux-là trouveront le bonheur qui en sont dignes.

Ce n'est pas uniquement le bonheur des individus qui préoccupe Meredith, il voit de plus haut et plus loin, c'est l'harmonie heureuse de la société entière. Trop fin pour adopter quand il s'agit de vie humaine l'hypothèse évolutionniste d'un Darwin, il croit cependant que la nature et la vie tendent à la création de types toujours plus parfaits ; il indique discrètement que par une sorte de sélection rationnelle, de l'union des êtres d'élite pourrait sortir une race de héros dans le sens humble et moderne, une race de vaillants qui amèneraient le règne de la raison et des lois plus équitables. Le reste, le déchet, s'éliminerait peu à peu ou serait réduit à l'impuissance. Ce rêve trop beau, son optimisme le caresse sans trop y croire; cet ironiste connaît trop la folie humaine pour compter sur sa réalisation.

1. H. Davray, *Mercure de France*, 16 juin 1909.

C'est des femmes qu'il attend beaucoup pour cet effort de régénération, de leur bon sens, de leur bon cœur, de leur bonne volonté. Qu'elles reprennent conscience de leur dignité d'êtres pensants et ne cherchent pas elles-mêmes l'excuse de leur faiblesse dans cette opinion très accréditée par l'homme qu'elles ne sont que des créatures d'impulsion et d'instinct. Qu'un peu de leur raison préside à leurs amours. Qu'elles choisissent avec plus de discernement celui qui sera le père de leurs enfants. Alors, au lieu de ce gâchis de vies bâtardes, produit des unions d'intérêt ou de rencontre, elles seront « capables d'enfanter des héros. » La société vaudra ce qu'elles vaudront. Il est vrai, par un cercle vicieux, que « la femme, suivant l'aphorisme amer de Sir Austin Feverel, sera la dernière chose civilisée par l'homme ». Mais en vérité n'est-ce pas nous qui sommes en fin de compte « les ouvriers de sa destinée, responsables de son avilissement ou de sa noblesse [1] ? A nous donc d'abord de nous civiliser nous-mêmes.

Cherchons à mettre un peu plus de sagesse dans notre existence, à ne plus aller dans la vie morale en zig-zag comme des aveugles ou des gens ivres, à marcher plus ferme et plus droit, illuminés par notre lumière intérieure. Que deviendrons-nous si nous rejetons la raison, notre seul guide? les frères des animaux. Que deviendrait le navire sur la nuit de la mer sans gouvernail, sans phares ou sans étoiles?

Sans doute les grandes clartés ne sont pas octroyées à tous, mais aux plus humbles la Nature a donné pour éclairer leur route, cette modeste lanterne qu'on appelle sens commun. La philosophie du sens commun, voilà en dernière analyse celle de Meredith. Ne rions pas. C'est celle de tous les robustes écrivains qui eurent le sens de la vie, d'un Shakespeare, d'un Cervantès, d'un Molière.

« Notre civilisation, ajoute-il, est fondée sur le sens commun : voilà la vérité dont il faut bien se pénétrer. »

Malgré ses ironies, Meredith reste au fond un optimiste. Encouragé sans doute par la vue de cette Angleterre où se trouve, somme toute, tant d'honnêteté, de virilité et de pondé-

1. Firmin Roz. *George Meredith*, *Revue des Deux Mondes*, 1er février 1908.

ration, il croit que toutes ces réformes sociales qui embarrassent nos intelligences troublées par des passions, des cupidités ou des convoitises, deviendraient un jeu facile pour un peuple équilibré et vraiment sain; alors que Dickens sanglotait : « Soyez bons! », il conseille : « Soyons enfin moins bêtes! »

Sans déclamer comme tant d'autres sur le thème facile : « Plus de justice, plus de vérité », il croit qu'un tassement rationnel se produit de jour en jour dans le monde, que notre civilisation devient moins barbare, que le rythme des vies et des sociétés va s'établir, « il croit comme Browning et Ruskin à l'ascension des âmes [1] ».

CAMILLE CHEMIN.

1. Chevrillon, *Les foules anglaises*.

Chantecler.

Impressions d'un spectateur et d'un philosophe.

Le Coq a chanté. Un peu trop attendu peut-être et trop exalté avant son premier cocorico, trop épluché, dénigré, déplumé ensuite, *Chantecler* peut être jugé maintenant, non pas avec froideur — il ne faut jamais être froid pour une œuvre d'art comme celle-là — mais avec impartialité. La première émotion une fois calmée, on peut et on doit se demander, sans se soucier des coteries, sans chercher à faire plaisir par un excès de louange aux amis du poète et, par un excès de sévérité, à ses ennemis ou, par un prodige d'équilibre, à tout le monde, on peut donc se demander ce que M. Edmond Rostand a voulu faire et ce qu'il a fait; ce que son œuvre nouvelle emprunte de ses œuvres précédentes ou y ajoute; quelle est la place que mérite *Chantecler* dans le théâtre de M. Edmond Rostand en particulier et, en général, dans le théâtre français contemporain.

*
* *

Le sens de la pièce est parfaitement clair. Tout le monde, je pense, y a vu clair, à part les oiseaux de nuit, puisque tout le monde s'est entendu à la comprendre et à l'interpréter de la même façon. *Chantecler* est né à la campagne, dans une ferme de village, vers 1902, au moment même où l'auteur de *Cyrano* écrivait son discours de réception à l'Académie francaise. Le poète était alors aux champs, près des Pyrénées, loin de la Ville, de sa rumeur vaine, de ses caquets, de ses perfidies, en face même de la Nature, des beaux horizons et de la gloire du soleil. Un témoin de sa vie nous l'a raconté fidèlement : « Il aimait à visiter les fermes; il allait voir les coqs et les poules, leur jeter

du grain et il en revenait avec des impressions... » La première idée de sa pièce s'est éveillée là, chez lui, en pleine nature. La Fontaine, Aristophane et Shakespeare ont parlé ensuite, de poète à poète, à l'imagination, à la fantaisie de M. Edmond Rostand...

> Quand j'aurais en naissant reçu de Calliope
> Les dons qu'à ses amants cette Muse a promis,
> Je les consacrerais aux mensonges d'Ésope :
> Le mensonge et les vers de tout temps sont amis...

Ce sont les vers mêmes de notre La Fontaine, dans sa première fable du livre II : *Contre ceux qui ont le goût difficile...* On a déjà fait le roman de la Rose, le roman de Renart : pourquoi ne mettrait-on pas au théâtre, après *L'Aiglon*, le roman du Coq, de ce héraut de la vie et de la lumière, du travail joyeux ! Après *Les Oiseaux* d'Aristophane et le *Songe d'une nuit d'été*, de Shakespeare, pourquoi ne mêlerait-on point, par un coup d'audace et un coup de force du même genre, la fantaisie à la réalité?... Un homme de théâtre, comme M. Edmond Rostand, promène et dresse son théâtre partout : il invente, compose, se joue à lui-même des pièces qu'il n'écrira peut-être jamais, comme un romancier se raconte des histoires dont il ne tirera aucun livre. Les personnages divers et familiers s'ébauchent alors chez « le poète aux champs », courent, picorent, gloussent ou sifflent devant lui : le coq, le dindon, la pintade, le merle ; le chien, hors de la niche, tire sur sa chaîne et le regarde avec de bons yeux, comme pour l'encourager.

Et, ainsi, à mesure que le poète se donne davantage à son sujet et s'en amuse, pour ainsi dire intérieurement — puisque les poètes sont des gens qui rêvent toujours et parlent tout seuls — sa réflexion prête un corps et un sens à sa fantaisie, qui a déjà trouvé un cadre.

> Je chante les héros dont Ésope est le père,
> Troupe de qui l'histoire, encor que mensongère,
> Contient des vérités, qui servent de leçons.

Une leçon pourrait sortir, en effet, de cette ferme en travail, de cette basse-cour en mouvement et en joie, pour notre société humaine, qui n'est, après tout, qu'une ménagerie. Il ne s'agit que de l'en tirer. Pourquoi, grâce à la magie d'un poète, à qui le

don d'imagination, qui le distingue des autres hommes, fait voir tant de choses que les autres ne voient pas, ces animaux transfigurés, le coq loyal et hardi, le dindon grave, le canard cancanant, la pintade minaudière, le merle siffleur, les nocturnes à l'œil rond et louche, le bon chien, le chat sournois et félon, le rossignol, l'artiste suprême et ingénu, ne deviendraient-ils pas des personnages symboliques ? Remarquons que la plupart des pièces de M. Edmond Rostand, *Les Romanesques*, cette parodie délicieuse de *Shakespeare*, *La Princesse lointaine*, *La Samaritaine*, *Cyrano* lui-même et *L'Aiglon*, cet autre *Hamlet*, sont symboliques et allégoriques par bien des côtés. On lance bien dans le monde des invitations à un bal où les invités sont priés de venir « en têtes ». Serait-ce donc un médiocre divertissement pour les yeux et pour l'esprit qu'une pièce à bêtes et à têtes, une cour de ferme villageoise, une arche de Noé, où il y aurait du lyrisme, de la malice, du sentiment, où l'on ferait tenir à la fois un tableau, une féerie, un drame et une satire ? Et ainsi peu à peu, de jour en jour, de 1902 à 1910, *Chantecler*, sorti de l'œuf, est venu chanter sur le théâtre de la Porte Saint-Martin.

*
* *

Le blé de mercredi fait honneur à mardi...

Voilà, je crois, sa genèse et l'histoire de son éclosion. Voici maintenant ce qu'il veut dire, ce qu'il signifie.

Je laisse encore la parole à ce témoin de la vie du poète, qui doit, je suppose, le connaître mieux que personne et qui sait ou qui devine mieux que personne toute sa pensée. « Chacun ici-bas a sa tâche et sa mission. Celle du coq est de faire venir le soleil, d'appeler, de créer en quelque sorte la lumière, en l'annonçant, avant qu'elle paraisse, en la saluant, dès qu'elle a paru. C'est son idéal à lui, car il est artiste, c'est-à-dire généreux, chevaleresque et passionné. De même tout artiste, si humble qu'il soit, doit faire sa tâche en ce monde, avec la part d'illusion et de désintéressement qui la rend plus allègre et plus noble. Conscient de sa force et amoureux de son œuvre, toujours naïf comme la nature, Chantecler doit aimer à vivre loin des villes, des cénacles et des coteries où le génie étouffe et meurt; loin des sots et des

méchants, du snobisme, qui crée les modes capricieuses, couve les réputations artificielles et qui prend le tapage pour la gloire; loin de la blague qui écorche tout, de la jalousie, qui bave sur tout, des sceptiques, des blasés, des ignorants — et des exotiques. *La Maison du Berger*, d'Alfred de Vigny, pourrait s'appeler : La Mort de la rêverie; *Chantecler*, de M. Edmond Rostand, pourrait s'appeler : l'Hymne au soleil ou, en d'autres termes, le chant de victoire du coq, du génie de la lumière et de la clarté, de l'effort joyeux, aux prises avec les ténèbres, les hostilités et les embûches du monde et de la vie ».

Il est superflu d'analyser la pièce. Tout le monde l'a vue ou ira la voir; ceux qui ne l'auront pas vue pourront la lire et le compte-rendu en a paru déjà dans tous les journaux. Il y a quatre éléments principaux dans la pièce si originale et si vivante de M. Edmond Rostand : 1° Un poème rustique ou, si vous aimez mieux, un tableau champêtre où le lyrisme descriptif du poète s'est égayé; 2° Une comédie sentimentale et un drame, c'est-à-dire une passion et un complot; 3° Une comédie de mœurs modernes et de caractères; une satire; 4° Au point de vue purement littéraire de la forme, un tour de force, le plus souvent heureux, une gageure, presque toujours gagnée, d'ingéniosité, d'invention verbale, d'agilité rythmique et de fantaisie poétique tout ensemble. Examinons-les rapidement l'un après l'autre.

*
* *

Le tableau rustique est charmant, plein de couleur, de vie et de vérité. La grâce et la beauté de l'éveil du jour, du soleil levant; la douceur du soir; la paix et le mystère de la nuit; la vie des bêtes, mêlée chaque jour à la vie des hommes et à celle des choses; les voix de la terre et du ciel qui accompagnent le travail humain; la ferme, la forêt, le paysage, la nature : tout ce décor enchanté, tantôt simple et familier, tantôt splendide, ne pouvait être peint que par un homme qui a vécu, comme M. Edmond Rostand, « le musard », en intimité, en communion avec la Nature elle-même. J'ai retrouvé là quelques-unes des impressions d'Edmond Rostand, tout jeune et encore inconnu, bien qu'il se soit fait connaître d'assez bonne heure, dans la

deuxième partie — *Poésies diverses* — de son premier volume de vers, *Les Musardises* (1890), *Les papillons*, *Déjeuner de soleil*, *Crépuscule*, *La Forêt* surtout.

L'amour du coq pour une belle étrangère, la poule faisane, et le complot des envieux, des nocturnes, contre lui sont peut-être ce que j'aime le moins, sans y être insensible, dans l'œuvre plus lyrique et plus fantastique, à mon gré, que vraiment dramatique de M. Edmond Rostand. C'est là qu'il a mis tout ce qui persiste en lui du Romantisme. Chantecler est amoureux. Naïf et dupe, il est lyrique, rêveur et tendre, comme Joffroy Rudel, prince de Blaye, troubadour aquitain, épris de la princesse lointaine, Mélissande, princesse d'Orient, comtesse de Tripoli. C'est un troubadour inquiet et malheureux, une victime de l'éternel amour, qui n'épargne que les chapons, un poète romantique, à sa manière. Il dédaigne l'amour facile et constant de ses poules bourgeoises pour son flirt aventureux avec une belle étrangère, une poule faisane, qui est, elle aussi, princesse d'Orient et qui s'amuse de lui avant de l'aimer. — Le complot de ces envieux contre lui est encore plus intéressant, à mon gré, que son aventure sentimentale. Nous nous intéressons, en effet, au Coq loyal, en butte aux haines et aux jalousies, d'abord par sympathie pour lui-même, puis par aversion pour la perfidie ténébreuse et antipathique. Je ne sais si M. Edmond Rostand, qui est un lettré tout plein de réminiscences, s'est souvenu des vers de Boileau dans l'*Epître à Racine* :

> Sitôt que d'Apollon, un génie inspiré,
> Trouve, loin du vulgaire, un chemin ignoré,
> En cent lieux contre lui les cabales s'amassent,
> Ses rivaux obscurcis autour de lui croassent,
> Et son trop de lumière, importunant les yeux,
> De ses propres amis lui fait des envieux....

Il a mis en action ces vers classiques; il y a jeté un mouvement, une couleur et une poésie que l'*Épître à Racine*, malgré toutes ses qualités, ne nous offre pas.

*
* *

Chantecler enferme encore une comédie de mœurs, de mœurs littéraires modernes, et une satire, dont il a été, dont il sera

beaucoup parlé. Nous touchons ici à la partie la plus discutée, la plus originale et la plus amusante (pour moi) de la pièce symbolique de M. Edmond Rostand.

Des gens se sont étonnés, un peu naïvement, je crois, qu'un homme et un poète, aussi heureux et aussi applaudi que M. Edmond Rostand, à qui tout a souri jusqu'à présent, qui a trouvé le génie dans son berceau, l'amour, la gloire et la fortune sur son chemin, ait été aussi amer pour un monde dont il avait si peu senti la méchanceté. Ceux-là peut-être ne connaissent pas ou ne veulent pas voir le fond des choses, l'envers et le vilain dessous de la renommée, toutes les méchancetés, toutes les perfidies, toutes les rancunes qui s'amassent et se liguent dans l'ombre contre une gloire naissante et même contre une gloire établie, quand le coq a chanté, quand la lumière s'est faite autour d'une œuvre et d'un nom. M. Edmond Rostand, depuis qu'il écrit et qu'il triomphe, n'a pas connu que le succès. La fanfare de *Cyrano* a fait hurler ou glapir contre lui toute une meute qui lui a sauté aux jambes. Elle n'a ni retardé, ni arrêté sa marche, elle n'a pas davantage aigri son âme ; on comprend qu'elle ait quelquefois excité sa malice, blessé son amour-propre et mérité son ressentimeut.

Le monde des lettres d'aujourd'hui, et de tous les temps, le monde lui-même, que M. Edmond Rostand n'aime pas beaucoup, comme tous ceux qui peuvent se passer de lui, ne sont pas composés que de « petits saints ». A côté des bêtes inoffensives il y a les bêtes nuisibles qui se font un plaisir de faire de la peine à autrui. Dans une vivante allégorie, moins pour exercer sa vengeance et sa rancune que pour amuser son esprit, M. Edmond Rostand s'est donné la joie de passer en revue toutes ces espèces. Sa verve humoristique et fantaisiste s'est divertie à peindre quelques échantillons de la ménagerie autour du Coq, vermeil et jalousé, dont le chant provoque à la fois l'admiration et l'envie, qui ne sont pas toujours inséparables.

L'artiste dédaigne également les gobeurs et les siffleurs, les sots et les méchants, mais il ne peut guère les éviter. Tandis que le coq, le roi de la basse-cour, accomplit son œuvre, chante la lumière du matin et mène ses poules aux champs, le paon, qui n'est qu'un vaniteux, fait la roue, et le dindon, cet imbécile,

glousse et glose. Le merle, ce blagueur, siffle et fait de l'esprit. La blague et l'esprit ne comprennent rien à la naïveté du génie, ne le sentent pas, ne l'admirent pas, et cherchent à le rapetisser en le plaisantant. Sautillant, léger et badin, le merle n'est peut-être pas, au fond, un vilain oiseau, mais il est fait pour siffler : il n'a pas le don naïf et joyeux de la sympathie, de l'admiration. Il a pour lui tous les merles, naturellement, tous les geais et toutes les pies, toute la race bavarde et bruyante, de ceux qui jacassent. Comme il a de l'esprit ou la réputation d'en avoir, il a quelquefois de jolis succès de salon et de jeux de mots, qui le dispensent d'en chercher d'autres. Les canards, ces paresseux bas sur pattes, se dandinent niaisement en allant aux mares. La taupe, cette bonne dame qui vit sous terre, hait le coq, de confiance, parce qu'elle ne l'a jamais vu et peut-être par une secrète horreur de ce qui brille, vibre et chante. Le chat n'aime pas le coq, parce que le coq est l'ami du chien, son ennemi; le chapon ne l'aime pas, parce qu'il lui rappelle son... amoindrissement.

Les nocturnes et les rapaces l'aiment encore moins. Les oiseaux de nuit ne peuvent pas souffrir le héraut du jour : leur royaume n'est pas le sien et leurs instincts non plus ne sont pas les mêmes. Ils vivent dans des trous et lui rayonne et chante dans la clarté; ils n'aiment pas la lumière, qui les éblouit; lui, l'appelle, la fête, la proclame et il ose la regarder. Tout cela, sous les dehors de l'allégorie, avec des noms et des figures d'animaux, n'est-ce pas la vérité même, celle que nous voyons tous les jours, et qui, depuis que le monde existe, se répète et se représente à nous perpétuellement? La satire pittoresque et joyeuse de M. Edmond Rostand, qui n'a aucun fiel, repose sur un fond de réalité qui n'ôte rien à la grâce de son imagination, au caprice de sa verve et qui nous révèle et nous explique sa philosophie. — Avec la pintade et le pintadeau, nous entrons dans un autre monde, celui des « snobs », qui sont aussi, à leur manière, des ennemis du coq et de l'artiste, puisqu'ils s'évertuent à lui faire perdre son temps, à l'accaparer. La pintade est une belle dame qui veut à tout prix avoir un « salon. » Elle en a un. Ce n'est pas très malaisé : on est sûr d'avoir quelqu'un quand on ouvre sa porte à tout le monde. C'est une forme commode de la

célébrité que d'attirer chez soi des gens plus ou moins célèbres; on n'est pas toujours très difficile sur la qualité, mais on se rattrape sur la quantité; on emprunte ainsi un peu de lustre à de nobles invités et on fait partie, ce qui est le vœu et l'ambition des pintades, de l'élite du Tout Paris. Le petit pintadeau, qui n'est qu'un serin, débute et se pousse, sous l'aile et sous la surveillance de madame sa mère. Pendant ce temps-là, la bonne mère poule, restée à la ferme, — une des bêtes les plus spirituelles de la ménagerie de M. Edmond Rostand — vit dans son panier dont elle soulève le couvercle pour en faire tomber, grain par grain, la sagesse proverbiale et sentencieuse de ses aphorismes.

Le Coq et le Rossignol : ce pourrait être encore un titre pour la fable-féerie de M. Edmond Rostand. Chantecler n'est pas le seul à souffrir de la jalousie; le rossignol, lui aussi, a ses envieux. Les nocturnes ont conspiré contre le coq; les crapauds viennent baver en chœur au pied de l'arbre d'où la voix divine du rossignol monte aux étoiles comme un soupir de la nuit. Le chant du rossignol, profond comme l'art et l'infini, est supérieur à celui de Chantecler, mais Chantecler l'écoute et l'admire de toute son âme; ils sont faits pour s'entendre, puisque tous les deux aiment la rose, la beauté, le jour et sont victimes de la jalousie, de la méchanceté, de l'ingratitude des autres bêtes.

La pièce de M. Edmond Rostand exprime et raconte tout cela beaucoup mieux que je ne saurais le faire, dans ses quatre tableaux dont chacun est pour nous une évocation et donne un sens au drame et à la comédie enfermés dans son poème : I. *Le soir de la faisane*. La ferme. II. *Le matin du coq*, précédé du louche et sombre conciliabule des oiseaux de nuit. III. *Le jour de la pintade*. Le monde : ses gloussements, ses modes et ses artifices. IV. *La nuit du rossignol*. Le mystère de la nuit, de la forêt et du chant.

*
* *

Que dire, qui n'ait pas déjà été dit, de la verve, de la virtuosité étourdissante et prodigieuse de M. Edmond Rostand, assembleur de rimes et jongleur de mots? Il y aurait là, sans

doute, plus d'une réserve à faire, pour un puriste exagéré, méticuleux et même raisonnable. M. Edmond Rostand, entraîné, amusé par sa propre fantaisie, va quelquefois un peu loin ; il joue, il abuse, en enfant prodigue, de sa richesse et de son adresse. Admettons que son goût ne soit pas toujours pur et irréprochable, comme d'ailleurs celui de Musset dans *Mardoche* et dans *Namouna*, comme celui de Victor Hugo en personne, même dans les *Contemplations*, dans la *Légende des siècles* et dans les *Châtiments*. M. Jules Lemaître a remarqué, avec beaucoup de justesse, que Racine lui-même, le divin Racine, s'est permis dans *les Plaideurs* des facéties et des calembours que personne ne songe à lui reprocher. Et puis il ne faut pas oublier que le vers désarticulé, coupé, hardi, jaillissant, scintillant du poète, désinvolte et funambulesque à dessein, de *Chantecler* n'est pas fait pour être lu en chambre, une loupe à la main, mais pour sonner au théâtre, pour y éclater comme une fusée, pour y tinter comme un carillon, pour y ruisseler comme une cascade.

Je ne dirai rien ici ni des décors, qui sont presque tous merveilleux, ni de l'interprétation de la pièce et du jeu des acteurs. Cela du reste importe assez peu. Une pièce du genre et du mérite de celle-là ne peut ni gagner beaucoup à être très bien jouée, ni perdre beaucoup à l'être moins bien. L'opinion de la critique, plus ou moins autorisée, n'a pas, elle non plus, beaucoup d'importance. Le public se presse et se pressera longtemps, je pense, à *Chantecler*, malgré la cabale, qui a été et qui est encore acharnée. Ceux qui ont renié M. Edmond Rostand, avant que le coq chantât, pourraient bien en être — aujourd'hui ou demain — pour leur courte honte.

HENRI CHANTAVOINE.

La Réforme de l'Enseignement primaire en Espagne.

Avant-propos.

Deux articles substantiels, parus dans la *Revue pédagogique* en 1904 et 1906[1], ont mis le public français au courant de la situation de l'enseignement primaire en Espagne, des efforts, des projets, et malheureusement aussi des insuccès qui avaient marqué les périodes respectivement antérieures à ces deux dates.

Le lecteur qui, depuis, aura perdu de vue cette question, pour nous si instructive, pour nos voisins si importante, se figurera peut-être, à voir le titre ci-dessus, que l'ère nouvelle a enfin commencé, que l'Espagne possède aujourd'hui un enseignement primaire digne d'elle; il sera d'autant plus porté à le penser qu'il sait assurément (vu des circonstances tragiques, universellement connues et passionnément discutées) qu'après un ministère réactionnaire s'est constitué un ministère libéral; et il en doutera encore moins, s'il n'ignore pas que M. Rodriguez San Pedro, qui a tenu pendant trois ans la férule du ministère de l'Instruction publique, a eu pour successeur (octobre 1909) M. Antonio Barroso y Castillo, ministre de la Justice dans les cabinets Moret et marquis de la Vega de Armijo (1906-1907), hautement apprécié pour son activité et ses idées réformatrices.

M. Barroso, nous le verrons, a fait quelque chose qui compte : il a donné des pierres de taille pour dix millions, et des décrets qui valent encore plus. Mais il n'a pas eu le temps de faire toute sa réforme. Et qui ne fait tout, ne fait peut-être rien. Si donc

1. Sous la rubrique *Revue de l'Etranger*, et la signature Henri Mérimée : *Espagne*, t. XLV, p. 289; *L'Enseignement primaire en Espagne*, t. XLVIII, p. 364.

nous parlons ici de *la Réforme*, il s'agit, disons-le bien, de la réforme dont on parle depuis si longtemps, qui doit se faire un jour ou l'autre, qui en attendant, se fait un peu tous les jours, ou plutôt un peu de temps en temps, et à laquelle il n'est pas un ministre, depuis le comte de Romanones (le Jules Ferry de l'Espagne, si les intentions donnaient la mesure d'un homme), jusqu'à M. de la Cierva, qui n'ait fait accomplir quelques pas... Un sceptique ajoutera peut-être : en arrière. Non, en avant. Le pénultième ministère, qu'on n'a guère accusé d'encourager les idées modernes, n'a pas disparu sans faire, lui aussi, quelque chose. Et c'est précisément l'examen de ce quelque chose qui fera, en somme, le morceau de résistance du présent article.

Mais auparavant, voyons où l'on en était, il y a juste huit mois, avant que ce quelque chose eût été fait. Pour s'en faire une idée, le mieux sera sans doute de relire les deux articles précités; mais il ne sera peut-être pas inutile aussi de résumer l'état de la législation scolaire avant le mois de juin 1909 [1].

La loi et les décrets.

La législation scolaire en Espagne a pour base la loi du 9 septembre 1857, dite loi Moyano, du nom du ministre qui la fit voter, interprétée, bien entendu, et complétée par la réglementation postérieure. En voici l'essentiel :

L'enseignement primaire est privé ou public. Public, il comprend : doctrine chrétienne et notions d'histoire sainte; langue castillane (lecture, écriture, grammaire); arithmétique, géographie et histoire; éléments du droit; notions de géométrie, de sciences physiques, chimiques et naturelles, d'hygiène et de physiologie humaine; dessin, chant, travaux manuels;

1. Voir principalement la troisième édition de *Elementos de Legislacion escolar de España*, par Carlos Valentin Carretero y Serrano, Madrid, Perlado, Paez y Compañia, 1909. Voir aussi Marcelino Oca, *Las carreras civiles y militares de España*, Madrid, Fernando Fé, onzième édition, 1905; Adolfo Posada, *Tratado de Derecho administrativo*, t. II, Madrid, Suarez, 1898. La plupart des documents cités au cours de cet article (décrets, règlements, etc.), et datés de 1909 ou 1910, se trouvent dans la revue intitulée *La Enseñanza*, dirigée par D. Godofredo Escribano.

exercices corporels. Cet enseignement comprend trois degrés, selon qu'il est donné dans une école enfantine, une école élémentaire ou une école supérieure. Chacun de ces degrés ne se distingue des autres que par le plus ou moins de développement donné aux programmes. Dans les grands centres, une même école comprend les trois degrés, et même un intermédiaire entre l'élémentaire et le supérieur. Les écoles sont dites incomplètes quand on n'y donne qu'un certain nombre des enseignements indiqués ci-dessus; et ambulantes, quand elles s'installent successivement durant l'année dans les différents villages d'une région. Il peut n'y avoir qu'une classe.

L'enseignement primaire est obligatoire de six à douze ans : amende de deux à six réaux (le réal vaut vingt-cinq centimes) aux parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école, alors qu'il y en a une dans le village ou suffisamment à proximité; cinq à quinze jours de prison pour les parents ou les tuteurs qui ne donnent pas aux enfants une éducation correspondant à leurs moyens et à leur rang. L'enseignement primaire élémentaire est gratuit pour les enfants d'indigents.

Voici maintenant pour le régime intérieur. L'école doit être installée dans un local convenable, qui ne serve pas à un autre service public. La salle doit être de dimensions proportionnées au nombre d'enfants qu'elle a à recevoir, avec lumière et ventilation suffisantes, et bien à l'abri des intempéries. Elle doit être balayée tous les jours, toutes baies ouvertes, en l'absence des enfants. Une image de Jésus-Christ sera exposée bien en vue. Le maître tiendra un registre d'immatriculations, un cahier de présences et un livret pour les notes des élèves. Il devra varier les punitions et les adapter au caractère de chacun. Éviter les châtiments corporels, et recourir aux moyens suivants : faire lire à l'élève, à haute voix, la maxime morale qu'il aura violée; lui reprendre un certain nombre de bons points; biffer son nom sur le tableau d'honneur; le mettre devant ses condisciples, debout ou à genoux, une heure ou davantage, ou en retenue. Reste enfin l'expulsion temporaire ou définitive. Mais ne jamais recourir aux punitions qui pourraient détruire ou diminuer le sentiment de l'honneur (il s'agit des oreilles d'âne ou de la pancarte sur le dos, etc.).

Les ouvrages qui traitent de religion ou de morale doivent avoir le visa de l'autorité ecclésiastique. Le catéchisme est celui qu'indique l'évêque ; la grammaire est étudiée dans la Grammaire de l'Académie ; les livres destinés aux exercices de lecture doivent être approuvés par le gouvernement. Sauf ces réserves, les maîtres sont libres de choisir les livres de texte pour leur classe.

Deux fois par an, les élèves subissent un examen devant une commission présidée par la première autorité locale (maire ou adjoint). Seuls le maître ou l'inspecteur de l'enseignement primaire ont le droit d'interroger. Une liste des enfants qui, dans chaque école, savent lire et écrire, et une de ceux qui ne savent point, sont fournies au Comité (*junta*) provincial, qui les transmet à l'inspecteur le plus élevé de la province, lequel les place au dossier respectif de chaque école. Des prix (médailles d'argent ou de bronze, livres ou diplômes) sont distribués aux élèves les plus distingués.

Les écoles publiques sont à la charge des municipalités, qui doivent comprendre dans leur budget les crédits nécessaires pour les entretenir. Il doit y avoir au moins une école publique élémentaire de garçons et une incomplète de filles dans toute commune de 500 habitants. Celles de moins de 500 habitants peuvent n'avoir qu'une école incomplète, mixte et même temporaire, à moins qu'elles ne s'entendent avec les communes voisines pour établir une école complète. Les communes de 3 000 habitants doivent en posséder deux complètes pour les garçons et autant pour les filles ; et, par 2 000 habitants en plus, il faut en plus une école de garçons et une de filles. Les écoles privées peuvent être mises en ligne de compte et figurer comme publiques, pourvu que les directeurs consentent à l'inspection, tant au point de vue de l'enseignement qu'au point de vue de la morale et de l'hygiène. A ce dernier point de vue, du reste, les écoles privées ne peuvent se soustraire à l'inspection.

Dans les communes de plus de 10 000 habitants, une des écoles publiques doit être supérieure.

Les comités provinciaux ont le devoir de proposer au ministre, par le canal du Comité central d'enseignement primaire, la création d'écoles là où il en manque.

Les maîtres habitent à proximité des écoles, mais non dans les écoles mêmes.

Chaque année, le gouvernement inscrit au budget un crédit : 1° d'un million de pesetas pour aider les municipalités trop pauvres qui demanderont une subvention (de 25 à 75 p. 100 de la dépense totale), à l'effet de bâtir des écoles ; 2° d'un demi-million pour construire des écoles dans les communes sans ressources et ayant moins de 500 habitants. La construction des écoles est soumise à un règlement technique en ce qui concerne l'installation et l'hygiène.

Tout Espagnol peut fonder, soutenir et diriger une école primaire. Aucun titre, aucune autorisation n'est obligatoire. Outre les écoles privées, il y a les écoles publiques d'enseignement non officiel, soutenues par des particuliers ou des sociétés, parfois avec le concours de l'État, de la province ou de la municipalité, et pour lesquelles il faut une déclaration préalable, accompagnée de documents descriptifs de l'installation. Ces établissements sont soumis aux visites de l'inspecteur provincial. Aucun diplôme, non plus que la nationalité espagnole, n'est exigé des maîtres qui professent dans l'enseignement non officiel ; mais si ces conditions manquent, le concours de l'État, de la province ou de la municipalité ne peut être accordé.

Pour former les maîtres de l'enseignement primaire, l'État entretient une école normale dans la capitale de chaque province (depuis 1890). Les provinces dont la capitale est le siège d'un rectorat entretiennent une école normale supérieure de garçons et une de filles ; sinon, ces écoles sont installées dans la capitale de province du même district universitaire qui consent à les prendre à sa charge.

A toute école normale est annexée une école pratique, qui n'est autre que l'école primaire supérieure de la localité, placée sous l'autorité d'un régent, soumise à l'inspection du directeur de l'école normale, entretenue par la municipalité, et graduée, c'est-à-dire comportant au moins trois degrés (quatre, si elle est annexée à une école normale supérieure ou à l'une des deux de Madrid, dites Centrales). Les normaliens y sont chargés d'une classe, comme auxiliaires, sous la surveillance discrète du régent.

Dans les capitales de province où n'existe pas d'école normale de garçons, l'*Instituto general y técnico* (lycée) comprend une section spéciale pour les études préparatoires au grade élémentaire.

Dans chaque école normale supérieure, il y a deux professeurs et un auxiliaire pour les sciences, autant pour les lettres, et un professeur de musique; il y a en plus, dans les écoles de garçons, un professeur de pédagogie, et dans celles de filles, un professeur de travaux d'aiguilles[1]. Dans ces dernières, les professeurs sont tous des femmes. *Le real decreto*[2] du 17 août 1901 attribue aux professeurs, divisés en six classes, des traitements qui varient de 2 500 à 7 000 pesetas pour les hommes, et de 2 000 à 6 000 pour les femmes. Les auxiliaires ont de 1 000 à 1 500. Le professeur de pédagogie n'a que 2 000, et les professeurs de musique, 750. Le directeur est un des professeurs. Le régent (ou la régente) de l'école pratique annexée à la normale fait partie du personnel, reçoit une gratification de 500 pesetas à ce titre, et est chargé des exercices pratiques.

La section des études élémentaires du *Magisterio*[3] dans les *Institutos generales y técnicos* des capitales qui n'ont pas d'école normale, comprend un professeur de pédagogie (2 000 pesetas), un professeur auxiliaire de droit et législation scolaire (1 000 pesetas) et le régent de l'école pratique, chargé des exercices pratiques et, en outre, de l'enseignement de la grammaire castillane.

Dans les écoles normales élémentaires de filles, il y a un professeur (femme) pour chacune des sections des sciences, lettres et travaux, plus le professeur de religion de l'*Instituto* et la régente de l'école pratique.

Les professeurs d'écoles normales sont recrutés tour à tour : 1° par le concours (*oposicion*); 2° par le transfert (*concurso de translacion*) pour les titulaires; 3° par le concours entre auxiliaires pour les écoles normales élémentaires, et par avancement

---

1. *Labores*, mot qui désigne les travaux d'aiguilles et les écoles où les filles apprennent ces travaux, quelque chose comme « ouvroir ».

2. *Real decreto*, signé par le roi et le ministre; *real orden*, signée par le ministre seul.

3. *Magisterio*, mot dont nous n'avons pas l'équivalent en français, et qui désigne le professorat primaire, l'institutorat, si l'on peut dire.

pour les écoles normales supérieures. Il faut être muni du diplôme de *maestro normal*.

C'est le *real decreto* du 24 septembre 1903 qui régit la carrière de maître dans l'enseignement primaire.

Pour entrer dans la carrière, il faut : 1° avoir quatorze ans révolus ; 2° satisfaire à un examen d'entrée et suivre deux années de cours à l'école normale supérieure de maîtres ou de maîtresses établie dans la capitale de la province (ou, s'il n'y en a pas, dans les *Institutos generales y técnicos* pour les garçons, et, pour les filles, dans les écoles normales élémentaires de maîtresses); 3° subir un examen qui donne droit au titre de maître ou maîtresse élémentaire. Les bacheliers peuvent obtenir ce même titre à condition de passer les épreuves de pédagogie et de religion et de faire un stage dans une école. Pour obtenir le titre de « maître (ou maîtresse) supérieur », il faut faire, dans une école normale supérieure, deux nouvelles années d'études et subir un examen de sortie.

Depuis 1898, les maîtres élémentaires ne peuvent obtenir que des écoles incomplètes, ou des écoles complètes dont le traitement est inférieur à 2 000 pesetas. Les maîtres supérieurs peuvent seuls être pourvus d'une école élémentaire avec traitement plus élevé, ou d'une école supérieure. Au bout d'un an d'études, les candidats au degré élémentaire pourront, s'ils ont dix-huit ans, être chargés d'une école incomplète tout en continuant leurs études.

Le tableau qui suit renseignera le lecteur sur les traitements payés aux instituteurs et institutrices d'écoles primaires élémentaires. Ces traitements sont à la charge de l'État depuis 1902, mais à celle des municipalités dans les Provinces basques et en Navarre.

Centres de moins de 400 habitants	.....	500	pesetas.
— de 400 à 500 —	.....	550	—
— de 500 à 1 000 —	.....	625	—
— de 1 000 à 3 000 —	.....	825	—
— de 3 000 à 10 000 —	.....	1 100	—
— de 10 000 à 20 000 —	.....	1 375	—
— de 20 000 à 40 000 —	.....	1 650	—
— de plus de 40 000 —	.....	2 000	—
Madrid	.....	2 750	—

Les maîtres et maîtresses d'écoles supérieures touchent 250 pesetas de plus que s'ils avaient une école élémentaire. Les auxiliaires, élémentaires ou supérieurs, ont des traitements qui varient de 500 à 2 000 pesetas selon les centres.

En plus de leur traitement, les maîtres et maîtresses reçoivent une rétribution des enfants qui peuvent payer, à moins d'un abonnement payé par la municipalité, stipulé par contrat et garanti par l'État.

Ils ont droit à un logement décent et suffisant pour eux et leur famille. La location est aux frais de la municipalité.

Les maîtres chargés de cours d'adultes reçoivent (de l'État depuis 1902) une gratification au moins égale au quart de leur traitement. Une augmentation graduelle (payée jadis par la province, aujourd'hui par l'État) est enfin accordée aux maîtres et maîtresses dans les conditions suivantes. Ils sont répartis en quatre classes, dans lesquelles ils passent successivement d'après l'ancienneté et le mérite. Ces quatre classes comprennent respectivement 70, 20, 6 et 4 p. 100 du personnel, et les trois dernières jouissent d'une augmentation de 50, 75, et 125 pesetas sur le traitement afférent à l'école.

Pour l'entretien et l'achat du matériel scolaire, l'instituteur a à sa disposition annuellement une somme égale au sixième de son traitement, déduction faite de 10 p. 100 destinés à la caisse des retraites, de 1,20 d'impôt et de 0,50 p. 100 dus aux comptables (élus par les maîtres eux-mêmes). Il semble peu logique d'attribuer, sur les crédits affectés au matériel, un tant pour cent à la caisse des retraites. Mais s'il n'y a eu là qu'un moyen détourné de grossir celle-ci, c'est un argent, certes, bien employé.

La réalité.

On vient de voir ce que, légalement, doit être l'enseignement primaire en Espagne. Qu'est-il en réalité?

Peu de temps après la chute du ministère Maura, paraissait une publication imposante, en deux tomes in-4° de VIII-809 et 1067 pages, intitulée *Estadistica escolar de España en 1908* et préparée par le ministère de l'Instruction publique, section de

statistique, sur l'ordre de M. Rodriguez San Pedro. Ce document officiel nous permet de répondre par des chiffres à la question que nous venons de nous poser. On pourra penser que les statistiques, parfois, additionnent des unités hétérogènes incomplètes ou même inexistantes. Mais on n'est point forcé de leur attribuer une vérité mathématique.

Voyons d'abord la statistique relative aux écoles primaires, soit élémentaires, soit supérieures. Elle occupe la seconde partie de l'énorme bilan. *Bilan* est bien le mot, puisque l'on y voit d'une part l'actif de l'enseignement primaire, c'est-à-dire ce qui a été accordé à la loi, et de l'autre, le passif, ce qui lui est dû encore.

Il y avait 22 711 écoles publiques en 1870, et 24 861 en 1908, soit une augmentation de 2150 en 38 ans. Il en manque encore 9505 pour arriver au total exigé d'après la loi de 1857. Le nombre des écoles privées montait à 5212 en 1908.

Le tableau, ci-contre, établi d'après le résumé comparatif qui figure à la fin de l'*Estadistica escolar*, donnera une idée des déficits selon les provinces. On verra que, pour certaines d'entre elles, le déficit est compensé par le chiffre d'écoles privées. Il a paru plus commode de les ranger ici dans l'ordre déficitaire, si l'on peut dire, en commençant par celles qui ont la plus faible proportion entre le chiffre réel et le chiffre légal d'écoles publiques. Il a paru commode aussi de marquer cette proportion par un chiffre.

C'est la province d'Oviedo qui détient le record pour le chiffre d'écoles existantes. Mais elle est dépassée, quant à la proportion du réel au légal, par quatorze autres provinces, sans compter celles pour lesquelles le même rapport dépasse l'unité. Car, chose admirable, il y en a quatre dans ce cas, celles de :

Teruel,	avec	546,	dont	8	de plus que	n'exige la loi.
Burgos,	—	1 058,	—	16	—	—
Soria,	—	561,	—	22	—	—
Alava,	—	304,	—	28	—	—

Et Teruel a en outre 12 écoles privées ; Burgos, 56 ; Soria, 19 ; et l'Alava, 39.

Comme le remarquait M. Eduardo Navarro Salvador, qui,

PROVINCES	ÉCOLES EXISTANTES	ÉCOLES MANQUANTES	PROPORTION DU CHIFFRE RÉEL AU CHIFFRE LÉGAL	ÉCOLES PRIVÉES	EXCÈDENT DU TOTAL DES ÉCOLES SUR LE CHIFFRE LÉGAL	DÉFICIT DU TOTAL DES ÉCOLES SUR LE CHIFFRE LÉGAL
Lugo	398	772	0,34	246		526
Cadix	191	358	0,34	196		162
Canaries	262	363	0,41	77		286
Murcie	369	509	0,42	139		370
Malaga	327	355	0,48	57		298
Séville	337	335	0,50	133		202
Almeria	312	277	0,52	65		212
Corogne	705	605	0,53	97		508
Jaen	367	325	0,53	91		234
Baléares	232	190	0,54	183		7
Madrid	562	415	0,57	405		10
Pontevedra	544	486	0,58	62		424
Badajoz	401	290	0,58	88		202
Cordoue	344	238	0,59	94		144
Albacete	252	170	0,59	44		126
Grenade	510	322	0,61	107		215
Ciudad Real	269	170	0,61	50		120
Valence	699	415	0,62	130		285
Barcelone	896	535	0,62	861	326	
Huelva	238	139	0,63	52		87
Alicante	416	238	0,63	94		144
Orense	693	387	0,64	43		344
Castellon	344	145	0,70	81		54
Tolède	436	143	0,75	48		95
Tarragone	429	124	0,77	227	103	
Girone	453	123	0,78	187	64	
Caceres	479	111	0,80	62		49
Oviedo	1 214	252	0,82	97		155
Santander	543	110	0,83	176	66	
Saragosse	602	125	0,85	120		5
Valladolid	444	74	0,85	99	25	
Zamora	607	68	0,89	1		67
Guipuzcoa	308	38	0,89	121	83	
Palencia	483	48	0,90	43		5
Bizcaye	425	44	0,92	97	53	
Navarre	605	52	0,92	86	34	
Avila	463	34	0,93	24		10
Cuenca	485	33	0,93	14		19
Lérida	617	32	0,95	66	34	
Salamanque	698	23	0,93	70	47	
Léon	1 367	47	0,96	36		11
Huesca	641	14	0,97	27	13	
Guadalajara	563	9	0,99	28	19	
Ségovie	434	4	0,99	17	13	

dans l'*Heraldo de Madrid* (14 novembre et 14 décembre 1909), a fait connaître au public, d'une façon figurative, les résultats de cette statistique, celle-ci amène à une constatation assez inattendue. C'est que les provinces les mieux en règle avec la loi sont le Léon, les deux Castilles (sauf Madrid, Tolède, Ciudad Real et Albacete), l'Aragon et les Provinces basques. Quel voyageur, faisant dans une patache préhistorique le trajet de Burgos à Tarazona, ou celui de Cuenca à Teruel, à travers des pays qu'ignorent les chemins de fer, croira passer par les contrées les mieux pourvues d'écoles de toute l'Espagne?

Mais ce qu'il ne faut pas non plus négliger de faire ressortir, c'est que, dans beaucoup de provinces, le chiffre des écoles privées compense, et au delà, l'insuffisance d'écoles publiques : cela principalement dans celles de Barcelone, Tarragone, Salamanque, Santander et Girone. Cette compensation est-elle effective? Voilà une autre question, que nous n'aborderons pas ici : elle nous entraînerait trop loin. Disons seulement qu'elle n'est pas imaginaire, cette compensation, quand il s'agit d'une école comme le *Colegio Francés* de Madrid, où plusieurs centaines d'élèves espagnols ou étrangers reçoivent, à la grande satisfaction des parents, l'enseignement primaire intégral et gradué, et apprennent notre langue sans négliger la leur, comme à aimer notre pays sans que leur patriotisme en soit diminué. Quant aux écoles confessionnelles, qu'elles soient catholiques (c'est naturellement le cas du plus grand nombre, 5 014), protestantes (il y en a 91) ou laïques, c'est-à-dire sans enseignement religieux (car tel est le sens du mot en Espagne, et 107 correspondent, ou plutôt correspondaient à cette appellation en 1908), ce n'est pas un Français épris de liberté, croyant à l'excellence de la lutte pour les idées et respectant partout la bonne foi, le dévouement et l'enthousiasme, qui, *a priori* et sans une patiente enquête *de visu*, oserait d'un mot méprisant ou par une prétérition calculée les reléguer comme quantité négligeable parmi les choses inexistantes.

Au surplus en admettant que les écoles privées mises ainsi en ligne de compte ne rendent pas toutes le minimum de services qu'on peut attendre d'une école primaire (enseigner à lire, écrire et compter), on peut se dire que, peut-être, les écoles

officielles n'ont pas non plus toujours toute la réalité souhaitable[1].

Mais à quoi bon ressasser le compte de ces unités d'inégale grandeur et dont beaucoup s'approchent de zéro, si la qualité même des choses qu'elles représentent, sauf exceptions notables, est telle, que de l'aveu des Espagnols, il vaudrait peut-être mieux ne rien avoir du tout à additionner ?

« Sans doute, disait en juin dernier aux congressistes de Valence un des plus actifs promoteurs de la réforme scolaire, M. José Maria Castilla y Garrote, sans doute il est dangereux, très dangereux pour l'enfant, comme il arrive dans la plupart des localités espagnoles, de passer une grande partie de sa vie dans la rue, faute d'écoles. Mais si, comme moi, vous aviez visité les locaux où sont installées tant d'écoles, vous auriez été épouvantés de voir, dans des pièces où les conditions hygiéniques seraient déplorables pour une famille de 8 à 10 personnes, s'entasser parfois 80, 90 et même 100 enfants, qui passent six heures par jour dans l'immobilité, sans air, sans lumière, sans rien de ce qui est indispensable pour vivre; vous auriez compris que, si ceux qui séjournent dans la rue empoisonnent leur âme innocente, ceux qui vont dans ce genre d'écoles empoisonnent leur corps en respirant des miasmes qui peu à peu minent leur santé et condamnent leur frêle physique à un développement tardif et rachitique.... Si nous avions une véritable inspection hygiénique, et qui fît son devoir, on peut assurer qu'elle fermerait la plus grande partie des écoles. » (*El Pueblo* de Valence, 24 juin 1909).

« A Madrid même, déclarait il y a quelques jours un auteur dramatique célèbre, Joaquin Dicenta, cela fait honte de visiter la plupart des écoles publiques... et privées. Une chose certaine, c'est que je ne voudrais pas y accompagner un étranger. Ç'a été bien assez de les visiter seul. N'y cherchez pas la lumière, l'air, l'hygiène. Beaucoup sont établies à quelque étage d'une maison de rapport. Point de jardin alentour, point de gymnase... » (*Liberal*, 12 janvier 1910).

On pensera peut-être que D. Joaquin dramatise à plaisir, et

1. Sur l'analphabétisme en Espagne et ses rapports avec la criminalité, voir *Criminologia de los delitos de sangre en España*, par C. Bernardo de Quiros, Madrid, 1906.

que M. Castilla s'est laissé emporter par la chaleur communicative des congrès. Qu'on ne se hâte point de juger ainsi : on verra tout à l'heure les mêmes expressions revenir dans un décret signé par le roi, et l'on ne doutera plus de leur exactitude.

Il est peu probable que dans de telles écoles, l'installation soit précisément des plus modernes ni des plus complètes. On serait pourtant bien porté à le croire si l'on considère qu'en 1909, sur un crédit de 25 000 pesetas inscrit au budget pour acquisition de matériel pédagogique, on n'avait pu en dépenser que 10 000 à la date du 3 décembre, ainsi que nous l'apprend une *real orden* parue dans la *Gaceta de Madrid* (8 décembre). Chose rassurante pour les contribuables : les demandes sont restées bien inférieures à l'offre. Il a fallu décider que le restant de la somme serait employé à l'achat de livres pour les enfants des écoles, ce qui est fort bien en soi et sans doute était escompté d'avance; mais on voudrait être sûr que cette impossibilité de placer l'argent destiné au matériel ne vient pas de l'impossibilité de placer ce matériel lui-même, tout simplement faute de savoir où le mettre.

Voyons maintenant quelle est la situation des écoles normales. Le cas étant prévu légalement où, à défaut d'écoles normales, la préparation des futurs maîtres élémentaires se fait dans les *Institutos*, c'est-à-dire dans les lycées, nous ne serons pas trop surpris de voir que tel est le cas dans 28 provinces sur 49. Mais cette substitution n'étant pas prévue pour les écoles normales de maîtresses et le nombre de celles-ci ne s'élevant qu'à 39, il y a donc 10 provinces dépourvues à cet égard. Le nombre d'élèves pour l'année 1908-1909 s'élevait à 1 506 pour les garçons (de 16 à 160 dans chaque école) et à 3 893 pour les filles (de 26 à 250 par école). En ce qui concerne les garçons, il faudrait ajouter le nombre de ceux qui se préparent dans les *Institutos*; mais aucune donnée ne nous est fournie à ce sujet. On voit de suite la disproportion entre ces écoles : la moins peuplée a dix fois moins d'élèves que la plus prospère. Il est clair qu'il vaudrait bien mieux supprimer, dans l'intérêt général, celles qui végètent ainsi.

Une autre contradiction à signaler entre la loi ou les décrets et la vraie réalité des choses, c'est celle qui a trait aux traitements des professeurs. On a vu quels devraient être ceux-ci.

La liste de classement est établie. Chaque professeur sait dans quelle classe il est, combien en conséquence il doit toucher, déduction faite, comme il convient, de l'impôt et de la retenue pour la caisse des retraites. Tout est parfaitement en règle. Seulement on ne touche toujours que les traitements fixés antérieurement au décret qui a établi ce classement, parce que, pour mettre en vigueur le nouveau tarif, il eût fallu supprimer les augmentations quinquennales, ce qu'on n'a pas fait, sans doute parce que le ministre des finances n'y eût pas trouvé son compte.

Les dernières mesures du ministère conservateur.

Dans les derniers mois de son ministère, M. Rodriguez San Pedro, secondé par son sous-secrétaire d'Etat, D. César Silio y Cortés, député pour la circonscription de Valladolid, a fait preuve d'une activité qu'on peut qualifier de fébrile. Tandis qu'il faisait dresser le volumineux et suggestif bilan que nous avons examiné, il prenait des mesures plus ou moins importantes, qui empêcheront, certes, de dire qu'il est parti sans rien faire. Le mois de juin 1909 surtout comptera dans les annales de son ministère, peut-être aussi dans celles de l'enseignement primaire en Espagne.

Le 3 juin, une vingtaine de communes recevaient une subvention pour bâtir des écoles. Ciudad Rodrigo et Cadix ayant eu l'une et l'autre la noble et intelligente pensée de commémorer la guerre de l'Indépendance en élevant un groupe scolaire, le gouvernement leur accordait 60 p. 100 soit 78 231 pesetas à l'une, et 234 992 à l'autre, en sommes échelonnées sur deux ou trois exercices.

Le même jour, M. Rodriguez San Pedro faisait signer par le roi un décret par lequel était créée, sous le nom d'*Escuela superior del Magisterio*, une école supérieure destinée à former les professeurs, hommes et femmes, d'écoles normales, et les inspecteurs de l'enseignement primaire.

En voici les principales caractéristiques. Régime du demi-internat quand il sera possible de l'établir; externat pur et simple en attendant. Deux sections pour les hommes : lettres et sciences; trois pour les femmes : lettres, sciences et travaux.

Des bourses (125 pesetas au maximum par mois, pendant neuf mois) peuvent être accordées. Si l'élève est déjà pourvu d'un poste de maître, on lui conserve son traitement, que l'on peut compléter jusqu'à concurrence des 125 pesetas susdites. Deux sortes d'élèves : ceux de l'enseignement officiel et ceux de l'enseignement libre. L'enseignement est confié à des professeurs hommes, sauf celui des travaux, qui l'est à des femmes, la pédagogie, la littérature et l'histoire, qui sont professées par des hommes et par des femmes respectivement pour chacun des deux sexes. Un directeur, un secrétaire, un sous-directeur et une sous-directrice, le premier facultativement et les trois derniers obligatoirement pris parmi les professeurs de l'école. Conditions d'entrée : de dix-huit à trente-cinq ans; grade de maître de l'enseignement primaire ou de licencié ès lettres ou ès sciences; pour les élèves de l'enseignement officiel, examens comprenant la lecture et la traduction orale d'une page de français, un exercice écrit sur la pédagogie et des épreuves appropriées à la section où désire entrer le candidat. Une liste par ordre de mérite est dressée pour chacune des sections. L'admissibilité est arrêtée en tenant compte du chiffre d'élèves que le ministre aura antérieurement fixé chaque année (maximum 25 pour les sections d'hommes, 20 pour celles de femmes, sauf pour celle des travaux, qui n'en compte que 10). L'examen d'entrée pour les élèves de l'enseignement libre se fait à part et à une autre époque. Il ne peut y avoir plus de 25 élèves par classe; si ce nombre est dépassé, le professeur dédouble la classe et répartit les heures entre les deux sections. Quand le nombre d'élèves est inférieur à 25, le directeur peut admettre des auditeurs étrangers ou des élèves de l'enseignement libre ayant subi l'examen d'entrée. Droits d'immatriculation pour chaque année d'études : 25 pesetas. Les cours se font à part pour les hommes et pour les femmes. En règle générale, chaque professeur fait une leçon par jour, un jour aux hommes, un jour aux femmes. Les cours ont lieu du 1er octobre à fin de mai. Examens au bout de la première année scolaire pour être admis à suivre les cours d'une seconde année, et au bout de la seconde pour être autorisé à accomplir un stage d'une année dans une école publique non pourvue de titulaire, ou, pour les premiers en mérite, à passer cette année à l'étranger

avec une pension. Après quoi, les élèves auront droit à une des places vacantes dans les écoles normales ou dans l'inspection primaire. Les élèves de l'enseignement libre subissent, à part, des examens de fin d'année, et, leurs deux années d'études terminées, moyennant des examens spéciaux subis à l'Ecole même (mais auxquels les élèves de l'enseignement officiel ne peuvent se présenter sans perdre les droits qu'ils détiennent comme tels) acquièrent l'aptitude à diriger des écoles normales libres et des institutions primaires privées, ou à *concourir* pour les postes de l'enseignement primaire public. Pour obtenir le titre de professeur normal, ils doivent faire un stage de quatre ans dans un établissement primaire, public ou privé ; et l'inspecteur primaire devra en certifier.

La création de l'*Escuela superior del Magisterio* n'a pas été de ces folies qui congestionnent un budget. Pour le loyer (le local est 6, rue Montalban), 24 000 pesetas ; pour les professeurs, des traitements qui varient de 3 000 à 4 500, avec augmentation de 500 pesetas tous les cinq ans. Au directeur on assure 9 000 pesetas. On a vu que l'entretien des élèves ne sera pas ruineux, d'autant que, pour ses débuts, l'Ecole n'a reçu comme élèves hommes (sur 72 candidats), que 4 scientifiques et 11 littéraires ; et comme femmes (sur 112 candidates), que 11 littéraires, 20 scientifiques, et 8 pour la section Travaux. On paraît avoir fait un choix sérieux : c'est de bonne augure pour la renommée de l'école, car il était à craindre que le niveau ne fût d'abord trop bas.

Egalement en juin 1909, la Chambre des députés adoptait et le roi sanctionnait une loi déjà votée par le Sénat et destinée à rendre plus efficace celle de 1857 touchant l'enseignement obligatoire.

Désormais, les garçons et les filles de six à douze ans doivent être inscrits sur un registre municipal dans la commune où résident leurs parents ou tuteurs. Le gouverneur civil (préfet) de la province doit veiller à ce que les maires n'omettent l'inscription d'aucun enfant.

L'assistance à l'école est obligatoire (sauf pour les enfants malades ou idiots) dans toutes les communes désignées nominalement sur deux listes dressées par le sous-secrétariat de l'ins-

truction publique. La première liste comprend les communes qui possèdent des écoles d'une capacité suffisante pour leur population scolaire, estimée à 10 p. 100 de la population totale, chaque école devant contenir un maximum de 60 élèves. La seconde, les communes où, en l'absence de locaux suffisants, on pourrait donner l'enseignement élémentaire, pendant la saison la plus favorable, en plein air ou dans des locaux provisoires.

Les maires, après admonestation, frapperont d'amendes de 5, 10 et 20 pesetas successivement les pères et tuteurs qui n'auraient pas fait inscrire leurs enfants ou pupilles dans les écoles. Ceux qui opposeraient une résistance systématique seront passibles des tribunaux. Les absences non justifiées auront pour sanction une amende qui peut aller de 50 centimes à une peseta, imposée au père ou au tuteur.

Si les enfants vont dans une école privée, il y a à produire un certificat à l'inspecteur du district (inspecteur d'académie); s'ils reçoivent l'instruction à la maison, les pères ou tuteurs sont tenus d'en justifier, et ils *doivent* (le projet de loi portait seulement *peuvent*) les soumettre à l'examen de l'inspecteur, pour que celui-ci se rende compte des résultats. Sinon, amende de 10 à 100 pesetas.

Sont passibles des mêmes peines les gérants, patrons ou directeurs de fabriques, exploitations et ateliers qui reçoivent des enfants âgés de six à douze ans, à moins que les pères ou tuteurs ne justifient que les enfants ont reçu, reçoivent ou n'ont pas été tenus à recevoir l'enseignement primaire. Mêmes sanctions encore contre les directeurs d'asiles ou de maisons d'enfants trouvés, les autorités ou associations protectrices d'enfants abandonnés.

L'assistance à l'école n'est obligatoire que six mois par an pour les enfants de dix à onze ans qui y assistent depuis l'âge de six ans; et trois mois seulement pour ceux de onze à douze ans. Pour chaque province, les comités provinciaux d'instruction publique auront à proposer quels sont ces mois, en tenant compte de l'emploi possible de ces enfants dans les travaux agricoles. Ils auront aussi à proposer les mois de l'année où les enfants résidant à plus d'un kilomètre (2 s'il y a une cantine scolaire) seront dispensés de l'assistance, avec l'autorisation du maire, à cause de la rigueur du climat ou d'autres circonstances locales.

Dans les communes où les écoles, faute d'espace, ne pourront recevoir qu'une partie de la population scolaire, le maire désignera les enfants qui devront y assister, en prenant d'abord ceux qui sont les plus près de l'âge de dix ans, puis en descendant jusqu'aux plus jeunes, et en donnant la préférence aux pauvres.

Au moment où ils atteindront l'âge de douze ans, les enfants recevront du maître un certificat d'assiduité.

A partir de deux ans après la promulgation de la présente loi, aucune nomination à un poste rémunéré ne pourra être faite par aucune autorité en faveur de personnes qui ne sauraient pas lire et écrire.

Avec cette loi, nous sommes encore loin des résolutions du congrès socialiste international tenu à Londres en 1896, qui fixe à seize ans l'âge avant lequel les enfants ne peuvent être dispensés d'aller à l'école. Pourtant elle a l'avantage de rendre plus possible l'observation de la loi de 1857, loi trop idéale, trop abstraite, et qu'on pourrait prendre pour un trompe-l'œil, si les circonstances où elle fut votée ne prouvaient qu'elle le fut de bonne foi.

Pour finir cette chronique de l'avant-dernier ministère, signalons une excellente (et curieuse) mesure prise le 16 juillet, d'accord avec le ministre de l'Instruction publique, par l'administration des magasins à blé. Celle-ci ayant décidé de vendre ses greniers (*paneras*), où un grand nombre d'écoles sont précisément installées, il est entendu que les municipalités pourront s'arranger avec la dite administration pour le rachat, par annuités, de ces bâtiments, de manière que les écoles n'aient pas à subir d'interruption ni de transfert, et à risquer peut-être, en fait, la suppression.

Les congrès et les projets.

Il semble bien que la question de l'enseignement primaire est en voie de devenir la grande question qu'auront à résoudre les hommes politiques. Dans son livre *Politica y Ensenanza*, paru en 1904, M. Adolfo Posada réclamait l'instauration d'une « politique pédagogique ». Ce qu'il demandait, bien entendu, ce n'était pas que cette question devînt le point de ralliement d'un parti ou le

tremplin pour la lutte électorale. Une politique pédagogique, c'est pour M. Posada « quelque chose d'analogue à l'action commencée par Ferry en France, maintenue et continuée après lui par tous les ministres de la troisième République; » une préoccupation permanente du gouvernement, quel qu'il soit, et par conséquent de tout le monde politique, ou pour mieux dire, de tout le pays. Or, s'il est vrai encore en 1910 comme il l'était en 1904, selon le même auteur, que la plupart des Espagnols ne sentent pas le besoin d'apprendre plus qu'ils ne savent, et n'apprécient pas à leur juste valeur les moyens que la culture générale met entre les mains de celui qui la possède, il était donc nécessaire de faire une véritable campagne, d'exciter, de travailler l'opinion publique. Les meilleurs moyens en pareille circonstances sont, en Espagne comme ailleurs, les journaux et les congrès. Les journaux se sont mis à donner et continuent, *l'Imparcial*, le *Liberal* et l'*Heraldo de Madrid* en tête. Quant aux congrès, si leurs tenues n'ont pas toujours donné la preuve d'une entente, d'une harmonie parfaite, ils ont du moins fourni des indications sur les tendances, les principaux desiderata, les difficultés enfin, dont la moindre n'est pas de se mettre d'accord.

Le 1er février 1908, dans une séance mémorable tenue à l'Université centrale de Madrid, présidée par M. Ortega Munilla, directeur de l'*Imparcial*, et où l'on vit côte à côte le chef carliste Barrio y Mier et le chef républicain Salmeron, était constituée une *Junta reformista de la Instruccion nacional*, qui depuis a tenu déjà deux fois ses assises, à Valladolid, le 12 avril 1909, et à Valence, du 20 au 25 juin suivant.

Au congrès de Valence, où parlèrent des catholiques comme Miguel Fenollers, représentant des Écoles de l'Ave Maria, et Benito Ferrer (cousin du condamné de Barcelone), qui osa réclamer, non sans précautions oratoires, la suppression de l'enseignement religieux à l'école, la première des trois questions marquées au programme était « l'instruction primaire, le maître et l'école ». Les deux discours les plus intéressants à ce sujet furent ceux de M. Martinez Marti et de M. José-Maria Castilla y Garrote.

Après avoir fait, de la situation matérielle des maîtres, de l'état des écoles et du matériel scolaire, une peinture très lamen-

table, M. Martinez concluait en demandant : 1° l'enseignement primaire obligatoire, gratuit, intégral, éducatif et gradué; 2° la formation des futurs maîtres, élèves des écoles normales, par un stage pratique dans les écoles de province; 3° la possession du titre de maître pour quiconque a la charge d'enseigner; 4° le maître, fonctionnaire de l'État, avec un traitement minimum de 1000 pesetas et avancement sur place; 5° réunion en un seul corps de tout le personnel primaire, professeur d'écoles normales, inspecteurs, etc.; 6° maximum de 50 élèves dans chaque classe primaire, avec un maître chacune, et suppression des auxiliaires; 7° examens de fin d'études et délivrance de certificats primaires, indispensables pour la nomination à une fonction publique; 8° l'emprunt par l'État de la somme nécessaire pour aider les communes indigentes à construire des écoles.

M. Castilla, se référant au dernier recensement officiel alors connu, montrait ensuite combien le nombre d'écoles existantes était inférieur à celui qu'imposait la loi de 1857. On a vu, par un recensement plus récent, ce qu'était l'écart en 1908. Mais ce que les documents officiels ne nous montrent pas, et ce que M. Castilla a fait voir à ses auditeurs, c'est l'insuffisance et l'insalubrité des locaux destinés aux écoles, et cela non seulement par les paroles qui ont été rapportées plus haut, mais aussi par des projections, qui n'ont pas dû être l'argument le moins probant de sa démonstration. Il terminait en demandant que, de toute augmentation aux budgets futurs, l'Instruction publique eût sa part, la même part, proportionnellement, que la Guerre et la Marine. C'était en somme ce qu'avait déjà demandé la minorité à M. Rodriguez San Pedro, lorsqu'elle avait consenti à voter deux cents millions pour l'escadre, à condition qu'il y eût aussi quelques millions pour bâtir des écoles et pour augmenter le traitement du personnel. M. Rodriguez San Pedro avait refusé.

La *Junta Reformista* ne s'en est pas tenue aux congrès. Elle a cherché à créer, partout où cela a été possible, des comités locaux formés de professeurs de l'enseignement public et de l'enseignement privé. Elle a à sa tête les députés et les sénateurs appartenant à l'enseignement (on sait qu'en Espagne chaque université nomme un sénateur) et les directeurs des grands journaux madrilènes. Il est fort possible que son action ne soit pas toujours ni

partout bien coordonnée, bien comprise, bien efficace : mais elle aura eu tout au moins pour résultat de créer un mouvement, de poser la question qu'il fallait poser, d'exciter l'inertie de l'opinion et de montrer où est l'antinomie à résoudre.

Cette antinomie, n'est-elle pas la même que chez nous? On l'a vu au congrès de Valence; on l'a vu encore au congrès de Barcelone, tenu à la fin de décembre dernier par les instituteurs des écoles publiques de cette ville, et où libéraux et cléricaux se sont séparés et ont discuté à part. M. Posada voulait qu'il y eût une politique pédagogique. Il n'y en a pas une : il y en a deux. Il y a la politique catholique et la politique laïque, et l'on sait ce que veulent dire ces deux qualificatifs. On aura beau faire : il est inévitable que la question pédagogique soit une question religieuse, ou plutôt prenne la forme d'une question religieuse. Et là est l'obstacle, là le tournant dangereux pour la réforme rêvée. Vous pensiez qu'il ne s'agissait que d'enseigner l'alphabet et les chiffres à des milliers d'enfants illettrés. Il s'agit de bien autre chose : à quoi bon le dire? et qui ne comprend?

Revenons au plus tôt vers une pédagogie moins politique, plus scolaire, celle des bonnes gens qui ne voient dans l'école que l'école. Ce doit bien être celle, semble-t-il, des membres de la *Junta central* créée par le *Real Decreto* du 18 novembre 1907, constituée le 1er février 1908, et présidée par un homme d'une dignité de vie admirable et d'une grande notoriété dans le monde savant, D. Eduardo de Hinojosa y Naveros, sénateur, professeur de la Faculté de droit de Madrid, correspondant de l'Institut de France. Cette *Junta*, ayant élaboré un projet relatif à la réforme des écoles normales, la transmit à la Commission technique auxiliaire des écoles normales, pour que celle-ci l'examinât et donnât son avis. Au lieu de discuter point par point le projet de la *Junta central*, la Commission technique a préféré constituer, elle aussi, un projet, sinon un contre-projet, que nous analyserons de préférence, car il peut passer *a priori* pour une forme plus parfaite de la refonte désirée, et aussi parce que cette commission, étant composée de professeurs (quatre en tout) des deux écoles normales centrales de Madrid (maîtres et maîtresses), doivent avoir une compétence plus certaine dans une question qui les intéresse de si près.

Après avoir fait ressortir l'impossibilité d'améliorer la préparation du maître sans améliorer la condition matérielle qui lui sera faite une fois pourvu de ses titres, l'ineptie qui consiste à vouloir que, pour obtenir un poste qui n'est pas une sinécure, et qui rapporte dans les 500 pesetas par an, un garçon intelligent, près de l'âge d'homme, fasse trois et quatre ans d'études supplémentaires, — la commission pose ses bases, qui sont : 1° mise des écoles normales sous la dépendance de l'État et sur le même pied; suppression, au besoin, d'un certain nombre d'entre elles, pour donner aux autres plus de développement; 2° régime de l'externat, ou demi-internat, avec bourses; 3° limitation (à 40 ou 45) du nombre d'élèves, en tenant compte des vacances à prévoir dans les écoles primaires, limitation d'autant plus indispensable qu'il s'agit de former des maîtres; 4° trois années d'études et une année de stage; 5° rédaction de questionnaires généraux pour unifier le plan d'études; 6° attention au surmenage; 7° suppression, du moins pour les élèves de l'enseignement officiel, des examens de fin d'année, remplacés par les interrogations et les épreuves de toute l'année scolaire, avec un examen de sortie pour les élèves de l'enseignement officiel comme pour ceux de l'enseignement libre; 8° établissement de listes de mérite des élèves sortants, en vue de pourvoir aux places vacantes dans l'enseignement primaire, ce qui mène à la suppression du système généralement employé en Espagne pour toute espèce de nomination à un emploi public, à savoir le concours (*oposicion*), lequel ne donne aucune garantie sur les qualités pédagogiques du futur maître; 9° établissement, au profit des élèves libres sortants de l'école normale et classés par ordre de mérite, ainsi qu'aux maîtres actuellement pourvus de diplômes, d'un tour dans l'attribution des places vacantes; 10° organisation d'excursions, de visites aux exploitations industrielles ou agricoles, pendant les vacances, qui doivent être une période de relâchement dans le labeur intellectuel de la classe, mais non dans la préparation pédagogique; 11° bourses de séjour à l'étranger, distribuées judicieusement et sans perdre de vue le bénéficiaire; 12° traitement pour les professeurs d'écoles normales : 3 500 pesetas avec augmentation de 500 tous les cinq ans, plus 1 000 d'indemnité de résidence pour Madrid et les

capitales de province, et suppression des droits d'examens par eux perçus ; 13° contact fréquent entre les inspecteurs primaires et les professeurs d'écoles normales ; conférences par les uns et par les autres aux maîtres d'écoles primaires (*Enseñanza*, 17 juillet 1909).

Les mesures du dernier ministère libéral.

M. Barroso a apporté, avons-nous dit en commençant, pour dix millions de pierre. C'est le 3 décembre dernier qu'a paru le *real decreto* annonçant l'heureuse nouvelle (*Gaceta de Madrid*, 6 décembre), et appuyé par les considérants que voici :

La population scolaire (c'est-à-dire celle qui devrait aller à l'école), les deux sexes compris et en ne tenant compte que des enfants qui ont l'âge légal pour l'enseignement obligatoire, atteint, à Madrid, le chiffre de 62 074. Celle qu'abritent les écoles communales n'arrive qu'à 12 366, nombre auquel il convient d'ajouter 3 317 enfants de moins de six ans et 1 977 de plus de douze ans admis dans ces écoles. Celle qui reçoit l'enseignement primaire privé s'élève à 19 278. Restent 30 430 enfants, dont la moitié, selon l'estimation du ministre, est instruite dans les lycées ou dans les écoles spéciales d'arts et d'industries, ou à domicile. C'est donc, en tout cas, pour 15 000 enfants au moins, qu'il demande des locaux. Or dans une école unitaire (pourvue d'une seule classe) on ne doit guère prendre plus de 60 élèves et la ville de Madrid ne possède que 221 locaux, dont 3 sont des bâtiments de l'État, 25 appartiennent à la ville, et le reste occupe l'étage de quelque maison de rapport, bondée de locataires, et « dans des conditions inacceptables », juge brièvement et éloquemment le ministre. Il faut rappeler que l'on compte ici autant de locaux qu'il y a, soit de classes dans les écoles graduées, soit d'écoles à une classe (ou unitaires). Des 221 locaux, 144 seulement peuvent, « si l'on y met beaucoup de bonne volonté » (termes ministériels), servir pour l'objet auquel on les destine. Mais même en les faisant entrer tous en ligne de compte, ces 221 locaux sont encore insuffisants pour les 17 660 élèves qu'on y fait tenir, puisque la moyenne d'élèves par local se trouve monter à 80. En admettant que la population

scolaire en souffrance soit, comme il a été dit, de 15 000 enfants, chaque école de quatre classes pouvant en contenir 240, il faut construire 70 écoles, avec matériel pédagogique, cantines, cours de récréation, etc. Coût : dix millions, soit 140 000 pesetas par école.

Pour faire face à cette dépense, le Gouvernement aura à inscrire au budget de chaque année, pendant dix ans, un million de pesetas, pour les mettre à la disposition de la municipalité, moyennant que celle-ci se charge de mener à bien la construction et l'organisation des écoles.

A noter une véritable révolution dans le mode de recrutement des maîtres. D'après le même décret, c'est désormais la municipalité qui nommera les professeurs, pourvus des titres suffisants. Ce droit est réservé, pour le moment, à Madrid ; mais on l'accorcordera sans doute dans la suite à toutes les municipalités. C'est du moins ce que le ministre donne à prévoir dans un autre décret, en date du 8 janvier. Ce qu'on peut prévoir aussi, c'est l'envahissement de la politique, toujours, hélas, dans les questions d'ordre pédagogique. C'est décidément bien la pédagogie politique qui menace de s'instaurer au pays du caciquisme. Pour réussir, un maître devra-t-il être aussi bon politique que bon pédagogue? Ce serait beaucoup demander à la fois. Ou ce qu'on lui demandera, sera-ce beaucoup de souplesse? Mais nous nous trompons peut-être. Voyons l'essai, et ce qui en résultera. Nous pourrions en faire notre profit. Le système peut avoir du bon, ne serait-ce que parce qu'il est de nature à éviter des conflits insolubles.

Mais pour l'appliquer, il faut rendre possible l'avancement sur place et, pour cela, établir une liste générale de classement pour tous les maîtres de l'enseignement primaire. C'est ce qu'a fait le ministre. Le décret du 8 janvier, déjà cité, crée une liste, ou plutôt une quadruple liste, dans laquelle seront classés par ordre d'ancienneté et de titres : 1° les maîtres ; 2° les maîtresses d'écoles supérieures ; 3° les maîtres d'écoles élémentaires et maîtres auxiliaires d'écoles supérieures ou élémentaires ; 4° les maîtresses d'écoles élémentaires et maîtresses auxiliaires d'écoles supérieures ou élémentaires. De sorte qu'au lieu du tableau que nous avons reproduit, avec classement d'après le nombre d'habitants, c'est celui-ci qui réglera le traitement du personnel :

Catégories.	1re et 2e listes.	3e et 4e listes
—	—	—
1	3 000	2 750 pesetas.
2	2 250	2 000 —
3	1 900	1 650 —
4	1 625	1 375 —
5	1 350	1 100 —
6	1 075	825 —
7	875	625 —
8		500 ou au-dessous.

A la même date le ministre décidait que désormais les candidats à une place de maître devaient avoir vingt et un ans, et que les jurys des concours auraient à donner plus d'importance aux épreuves et aux qualités pédagogiques.

Quelques jours avant de faire signer au roi ces mesures, le ministre avait confié ses projets au rédacteur d'une *Revista general de la Enseñanza*, nouvellement fondée (n° 1, 1er janvier 1910). En annonçant le nouveau système de classement, il faisait prévoir un changement radical de méthode dans les procédés financiers. Jusqu'ici, pour payer les maîtres, ainsi qu'il en a assumé la responsabilité, l'État autorise les municipalités à s'imposer supplémentairement pour lui fournir le montant du traitement. Mais si le produit de cette imposition dépasse la somme nécessaire, il faut rembourser l'excédent aux municipalités, ce qui nécessite, paraît-il, un déploiement énorme de paperasserie. Du reste, la réforme du classement était impossible sans celle-ci. Une des plaies de l'enseignement en Espagne, c'est la possibilité, beaucoup trop utilisée, de se faire remplacer, quand on est titulaire d'un poste, par un intérimaire. Le ministre voulait en finir avec cet abus, si préjudiciable à l'enseignement. Il est vrai que l'intérêt des titulaires est en jeu. Il est vrai aussi que c'est toute une organisation à changer. Par exemple, on a vu qu'il était entendu que les élèves de l'*Escuela superior del Magisterio* garderaient les traitements afférents aux écoles dont ils pouvaient être titulaires au moment de leur entrée. Il va falloir leur trouver des ressources autre part.

En somme tout cela revient à dire qu'il faut de l'argent, beaucoup d'argent.

Mais il est temps de clore cet exposé. Car pendant que nous

écrivons, les ministres agissent, et surtout ils changent. Voici que les journaux nous annoncent que le comte de Romanones a pris le portefeuille de M. Barroso (9 février). Rien ne prouve qu'il lui ait pris aussi toutes ses idées. Et alors tout est à recommencer... Mais le nouveau ministre doit avoir ses plans en poche, tout prêts à devenir des lois ou des décrets. Ce que nous avons dit en commençant, à savoir que la Réforme (la Réforme définitive) n'était pas encore faite, pourrait bientôt ne plus être vrai. Puissions-nous être convaincu de mensonge au moment où paraîtront ces lignes.

GEORGES CIROT,
Professeur à l'Université de Bordeaux.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Instructions relatives a divers examens de l'enseignement primaire. — Le ministère de l'Instruction publique, en vue de préciser les conditions des examens nouveaux des certificats d'aptitude au professorat des sciences appliquées (aspirants), à l'enseignement agricole (aspirants) et à l'enseignement du travail manuel (aspirantes), vient de publier une série d'instructions qu'il nous paraît y avoir intérêt à reproduire ici :

I. — Professorat des sciences appliquées.

Un certain nombre de questions ont été posées au sujet de cet examen.

Les réponses qu'elles comportent résultent clairement des prescriptions réglementaires. On a cru bon, cependant, de résumer ci-après les indications qui peuvent être utiles aux candidats.

1° *Conditions à remplir pour être admis à subir les épreuves.*

a) *Diplômes nécessaires.* — Les candidats doivent être pourvus du brevet supérieur ou du baccalauréat. Ils sont dispensés de la production de ces diplômes s'ils sont anciens élèves diplômés :

Des écoles nationales d'arts et métiers;

Des instituts ou laboratoires techniques des Universités;

De l'École supérieure d'électricité.

b) *Conditions d'âge et de stage.* — Les candidats doivent être âgés de vingt et un ans révolus au moment de leur inscription et justifier de deux ans d'exercice, au moins, dans un établissement d'enseignement public ou privé.

Toutefois, l'âge minimum est de vingt-cinq ans pour les candidats dispensés du brevet supérieur ou du baccalauréat.

Il y a lieu de remarquer que des dispenses d'âge et de stage peuvent être accordées par décision ministérielle, sur l'avis du Recteur et du Comité consultatif de l'Enseignement primaire,

2° *Candidats dispensés d'une partie des épreuves.*

Les épreuves complètes sont définies par les articles 170 et 172 de l'arrêté du 18 janvier 1887, modifié par l'arrêté du 26 juillet 1909. Elles comprennent :

A l'écrit :

1° Une rédaction facile sur un sujet de morale ou d'éducation (trois heures);

2° Une composition de mathématiques (quatre heures);

3° Une composition de mécanique et d'électricité industrielle — problèmes pratiques — (cinq heures);

4° Une composition de technologie industrielle (quatre heures);

5° Une composition de dessin géométrique et de dessin de machines (trois heures).

A l'oral :

1° Une leçon d'une demi-heure sur un sujet tiré au sort après trois heures de préparation à huis-clos;

2° Une interrogation d'une demi-heure;

3° Une épreuve pratique d'une durée de douze heures au plus.

Certains candidats sont dispensés d'une partie des épreuves. Ce sont :

a) Les anciens élèves diplômés des établissements mentionnés ci-dessus;

b) Les candidats qui, au 1er janvier 1910, justifiaient de l'ancien certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel et de trois ans d'exercice dans les écoles normales ou primaires supérieures en qualité de maître adjoint délégué, d'instituteur adjoint ou de maître auxiliaire. (La dispense n'est accordée à cette catégorie de candidats que pour les sessions de 1910, 1911 et 1912.)

c) Les candidats pourvus du nouveau certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.

Les candidats des catégories *a* et *b*, qui se réduiront, en 1913, aux candidats de la 1re catégorie, auront seulement à faire, comme épreuves écrites, la rédaction et la composition de mathématiques. Les candidats de la catégorie *c* ne subiront, à l'écrit, que les épreuves de rédaction et de technologie industrielle.

Ces trois catégories de candidats sont dispensés de l'épreuve pratique, mais ils devront satisfaire aux mêmes épreuves orales que les autres candidats.

3° *Programmes d'où seront tirés les sujets des épreuves.*

Les sujets doivent être empruntés aux programmes des écoles primaires supérieures.

Or les épreuves qui caractérisent l'examen sont les trois dernières épreuves écrites (mécanique et électricité industrielle, technologie industrielle, dessin géométrique et dessin de machines) et l'épreuve pratique.

Aucune d'elles ne concerne l'enseignement agricole, commercial ou maritime.

L'examen a donc pour but d'assurer le recrutement des professeurs de la *section industrielle* et c'est par suite *dans les programmes de cette section que seront choisis les sujets de toutes les épreuves.*

Il est clair qu'il ne peut être uniquement question du programme spécial.

Sans doute, ce programme doit retenir particulièrement l'attention des candidats car l'examen sera, on ne saurait trop le répéter, franchement orienté vers les réalités industrielles. Mais il convient de remarquer que certaines notions, directement nécessaires aux élèves de la section industrielle, sont explicitement portées au programme de mathématiques, de physique et de chimie, commun aux sections industrielle et générale.

D'autre part le jury doit évidemment être mis à même de vérifier que les candidats possèdent les connaissances, portées au programme commun, indispensables pour bien enseigner les matières du programme spécial.

Les sujets de mathématiques, de leçons et d'interrogations, pourront donc être tirés du programme commun de *mathématiques*, de *physique* et de *chimie* aussi bien que du *programme spécial de la section industrielle.*

Ces indications concernent également les épreuves que doivent subir les candidats dispensés d'une partie des compositions.

Ils n'ont pas été dispensés à l'oral des matières de ces compositions.

Aucune des prescriptions du décret et de l'arrêté du 26 juillet 1909 ne permet de supposer un seul instant qu'il puisse en être autrement. D'ailleurs, si les sujets de leçons et d'interrogations ne devaient porter que sur les matières des épreuves écrites subies par les candidats dont il est ici question, l'examen ne comporterait :

a) Ni leçons ni interrogations relatives à l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie, la mécanique ou l'électricité industrielle pour les candidats pourvus du nouveau certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel ;

b) Aucune épreuve de mécanique, d'électricité ou de technologie industrielle pour les candidats dispensés à d'autres titres.

Ces conclusions sont évidemment inadmissibles.

Les candidats dispensés d'une partie des compositions subiront donc les autres épreuves dans les mêmes conditions, et sur le même programme que les autres candidats.

Le programme scientifique et technique de la section industrielle est un programme détaillé et constitue un excellent guide. Cependant, en vue de faciliter la préparation de l'examen, on a dressé la liste des sujets de l'épreuve pratique d'électricité industrielle. Sans doute la lecture du programme permet aux candidats d'établir facilement cette

liste ou une liste analogue, mais les indications qui vont suivre auront l'avantage de leur faire connaître nettement ce qu'on attend d'eux et de limiter le champ de leur préparation à l'épreuve.

a) Les sujets seront choisis exclusivement dans la liste qu'on trouvera ci-après. Le texte sera souvent la reproduction littérale d'un des sujets de la liste, mais le jury se réserve, s'il le juge utile, de combiner des éléments empruntés à deux ou plusieurs sujets, de manière à former un nouvel énoncé;

b) Les appareils de mesure seront des appareils *industriels*. Toutefois certains travaux exigent l'emploi du galvanomètre; les galvanomètres utilisés seront du genre Déprez-d'Arsonval;

c) Les machines que les candidats auront à leur disposition sont des machines industrielles.

Le candidat, après avoir tiré son épreuve au sort, dressera la liste du matériel qui lui sera nécessaire. Ce matériel lui sera fourni.

Enfin, on croit bon d'appeler l'attention des candidats sur l'épreuve de technologie. Le programme de technologie reproduit celui de 1893 et il y ajoute la technologie de la matière première et de l'outillage employés à l'atelier. On signale cette partie du nouveau programme qui concerne spécialement la section industrielle.

L'étude de la matière première, celle des outils, de leur mode d'emploi; la description des machines les plus connues, des mécanismes qu'elles utilisent, leur réglage, etc... tiendront une large place à l'examen.

ÉPREUVE PRATIQUE D'ÉLECTRICITÉ INDUSTRIELLE[1].

Liste des sujets.

Tout travail sera accompagné d'un compte rendu portant :

1° Rappel des notions théoriques nécessaires, s'il y a lieu;

2° Schéma du dispositif employé;

3° Mesures qu'il permet de réaliser, résultats numériques bruts obtenus en effectuant ces mesures;

4° Calcul du résultat cherché, approximation obtenue.

Piles et accumulateurs. Montage d'un élément de pile Daniell ou Leclanché, son application à la comparaison de deux résistances par le pont à fil.

Mesure de la résistance par la méthode de l'ampèremètre et du voltmètre, détermination de la résistivité d'un fil à la température ordinaire, variation de la résistance entre la température ordinaire et 100 degrés, détermination du coefficient de variation de température (on obtiendra la température de 100 degrés en chauffant le fil dans un vase renfermant de l'huile et chauffé au bain-marie).

1. Les indications qui suivent s'appliquent également à l'épreuve pratique d'électricité industrielle de l'examen du *certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.*

Montage de piles au bichromate pour la charge d'un ou deux accumulateurs, mesure de la quantité d'électricité et de l'énergie emmagasinées pendant la charge, variation de la densité de l'électrolyte. Le candidat aura à indiquer l'intensité convenable à la charge et à arrêter cette charge au moment convenable.

Charge d'une batterie de deux accumulateurs à l'aide d'un secteur à 110 volts (ou à tout autre voltage). Recherche des pôles sur le secteur. Utilisation de lampes comme résistances. Donner le schéma d'un petit tableau de charge (de tels tableaux sont vendus dans le commerce, mais ils peuvent être facilement construits). Étant donné le prix de l'hectowattheure, calculer le prix de revient de la charge.

Décharge d'un accumulateur. Mesure de la capacité. Mesure de l'énergie rendue par l'accumulateur. Variation de la densité de l'électrolyte pendant la décharge. Chute de la tension aux bornes lorsque l'accumulateur débite. Rendement de l'accumulateur dans la décharge. Le candidat arrêtera la décharge en temps convenable et il indiquera le régime de décharge admissible pour l'accumulateur qu'il aura.

Vérification des lois d'Ohm à l'aide d'accumulateurs, d'un voltmètre et d'un ampèremètre. Couplage de piles pour donner le courant maximum dans une résistance donnée.

Vérification de la loi de Joule. Énergie dépensée dans le filament d'une lampe à incandescence.

Vérification des lois de Faraday par voltamètre à eau et voltamètre à sulfate de cuivre. Application à la vérification de la graduation d'un ampèremètre.

Galvanoplastie : nickelage d'un objet.

Application de la loi d'Ohm à la mesure d'une force contre-électromotrice intercalée dans un circuit de résistance connue.

Magnétisme. Mesure de la force portante d'un aimant en fer à cheval. Mesure de la force portante d'un électro-aimant. Limite de cette force quand le courant inducteur augmente. Idée de la saturation. Application à la mesure de l'induction.

Production de spectres magnétiques : aimant droit, aimant en fer à cheval; d'une bobine plate, bobine longue. Fixation de ces spectres sur la feuille où ils ont été formés.

Mesure approchée de l'intensité d'aimantation d'un barreau méthode de la force portante, par exemple, ou méthode du tore). Perméabilité. Courbe d'hystérésis.

Dynamo à courant continu. Mesure de la résistance de l'induit et des inducteurs et mesure de la résistance d'isolement de ces organes par rapport à la masse, par la méthode du voltmètre et de l'ampèremètre.

Connaissant la résistance de l'induit d'une dynamo en dérivation et la tension de la distribution sur laquelle cette dynamo est branchée pour fonctionner en moteur, calculer les résistances nécessaires pour construire le rhéostat de démarrage, construire une de ces résistances

avec du fil de maillechort dont les constantes sont données par un catalogue d'électricité.

Connaissant le courant d'excitation maximum et la résistance des inducteurs d'une dynamo Shunt, calculer le rhéostat d'excitation sachant que le courant d'excitation doit varier dans un rapport donné, de 1 à 2 par exemple, et que le rhéostat comprend 10 éléments d'égale résistance.

Construire l'un de ces éléments intercalé : 1° entre le premier et le deuxième plot; 2° entre l'avant-dernier et le dernier plot.

Installation d'un moteur Shunt. Mesure de la puissance absorbée par les résistances passives d'une transmission.

Mesure du rendement d'un moteur par la méthode du frein (à corde ou de Prony).

Établissement des connexions convenables entre l'inducteur et l'induit d'une dynamo dans laquelle ces connexions ont été démontées (dynamo excitée en série ou en dérivation). Réglage des balais d'une dynamo en fonction.

Construire la caractéristique d'une dynamo génératrice à vide.

Même question pour une dynamo en charge.

Détermination et inversion du sens de rotation d'un moteur-série et d'un moteur Shunt.

Distribution d'énergie. Schéma et manœuvre d'un tableau de distribution installé pour :

a) Éclairage direct à l'aide d'une dynamo génératrice Shunt;

b) Charge d'une batterie d'accumulateurs;

c) Éclairage à l'aide de la batterie seule;

d) Éclairage en parallèle;

e) Charge de la batterie et éclairage de quelques lampes.

Charge d'une batterie d'accumulateurs; emploi du réducteur de charge.

Vérification de l'isolement d'une canalisation. Recherche : *a*) d'un court-circuit, *b*) d'une rupture, *c*) d'une communication à la terre.

Magnéto. Schéma de l'installation d'une magnéto d'allumage. Cas d'une étincelle à basse tension; cas d'une étincelle à haute tension.

Variation de la puissance d'un moteur avec l'époque d'allumage. Limites entre lesquelles le dispositif d'avance à l'allumage permet de faire varier l'époque d'allumage.

Bobine d'induction. Principe de l'allumage par étincelle d'induction. Schéma d'installation.

Éclairage électrique. Mesure photométrique pour déterminer l'intensité d'une lampe à incandescence. Variations de l'intensité d'une lampe à incandescence avec le voltage réalisé aux bornes.

Puissance absorbée par diverses lampes à incandescence en régime normal. Puissance aborbée par bougie; lampe à filament de charbon, lampe Nerst, lampe à filament métallique.

Mesure de la résistance d'une lampe à incandescence de 5, 10, 16,

32 bougies, en régime normal. Application à la construction de rhéostats pour secteur à 110 ou 120 volts.

Montage et fonctionnement d'une lampe à arc.

Applications domestiques de l'électricité. Installation d'une sonnerie électrique. Appareillage nécessaire.

Installation d'un tableau d'appel.

Installation d'un poste téléphonique d'appartement. Appareillage nécessaire.

Courant alternatif. Mesure d'une puissance par la méthode des 3 voltmètres ou des 3 ampèremètres.

Installation et mise en route d'un moteur asynchrone. Mesure du glissement.

Rendement d'un transformateur. Emploi du wattmètre.

Mesure d'une self-induction par la méthode de Joubert.

II. — Certificat d'aptitude a l'enseignement agricole.

Épreuves du premier degré.

Ce sont des épreuves écrites, subies au chef-lieu du département.

A. La composition de physique et d'histoire naturelle aura lieu le premier jour de l'examen. Elle comprendra :

1° Une épreuve d'histoire naturelle appliquée à l'agriculture, qui se fera le matin.

Durée de l'épreuve : trois heures et demie.

Coefficient attribué à l'épreuve : 2;

2° Une épreuve de physique, qui se fera l'après-midi, dont le sujet, emprunté aux programmes de la section générale des écoles primaires supérieures, comportera des notions trouvant leur application en agriculture.

Durée de l'épreuve : une heure et demie

Coefficient attribué à l'épreuve : 1.

B. La composition de chimie agricole, d'une durée de quatre heures, aura lieu le matin du second jour.

Coefficient attribué à l'épreuve : 2.

Épreuves du second degré.

Elles sont subies à Paris ou aux environs de Paris. Les candidats admissibles recevront en temps opportun une convocation les renseignant exactement sur le lieu de ces épreuves.

C. L'épreuve de dessin [1] comportera :

Ou bien un croquis — suivi de mise au net, à l'échelle — de relevés pris sur le terrain et offrant de l'intérêt pour une installation ou une exploitation agricole ;

1. Se reporter aux programmes spéciaux de mathématiques appliquées mécanique et dessin de la section agricole des écoles primaires supérieures.

Ou bien la représentation géométrale d'outils ou d'organes de machines agricoles (croquis pris sur place, suivi de mise au net).

Coefficient de l'épreuve de dessin : 1.

D. Les deux épreuves pratiques se rattachent, d'une part à l'agriculture proprement dite, d'autre part à l'arboriculture et à l'horticulture.

Le coefficient 2 est attribué à chacune de ces deux épreuves. Aucune observation à faire sur la seconde, qui aura lieu conformément aux dispositions prévues.

Quant à l'épreuve d'agriculture, elle portera sur les questions suivantes :

Engrais appropriés aux différents sols et récoltes, amendements, façons à donner, détermination des plantes cultivées et des plantes de prairie, détermination des semences;

Animaux de la ferme;

Matériel de culture et d'exploitation agricole.

Les épreuves se limiteront aux questions indiquées dans les lignes qui précèdent : toutefois, s'il est des cultures particulières à la région d'origine du candidat, l'examen de ce candidat pourra permettre de contrôler chez lui un savoir et un acquis adaptés avec plus de précision à sa région.

Chaque épreuve est notée de 0 à 20.

L'admission définitive ne peut être prononcée qu'en faveur des candidats ayant obtenu un minimum de 100 points pour l'ensemble des épreuves des deux degrés, dont 50 points pour les épreuves du second degré.

III. — Certificat d'aptitude a l'enseignement du travail manuel (aspirantes).

1° *Composition d'économie et d'hygiène domestiques.*

Cette composition, dont le sujet sera choisi dans les programmes des écoles primaires supérieures de jeunes filles et des écoles normales d'institutrices, est éliminatoire. Il importe d'en bien pénétrer le caractère.

Ce sont des raisons morales qui établissent la nécessité de l'ordre, de la prévoyance, d'une sage administration domestique, de l'entretien de la santé physique, de la salubrité de la maison, et qui démontrent aussi l'importance de tout ce qui est destiné à faire du foyer un milieu où l'on aime à vivre et où l'on trouve ce réconfort qui naît de l'agrément des choses extérieures.

L'hygiène et l'économie domestiques sont ainsi comme un prolongement de la morale pratique. Elles y trouvent leur programme, au moins dans ses grandes lignes, puisqu'elles ont pour but d'assurer la dignité, la sécurité, le bonheur de la vie familiale.

Cet aspect de l'éducation ménagère ne peut être négligé et un bon professeur, en faisant apparaître le lien qui unit son enseignement aux idées directrices de la vie morale, ne manquera pas de donner à ses leçons toute leur portée. Les élèves comprendront alors l'importance véritable de « matières » que certains préjugés, dont quelques-uns sont d'origine scolaire, font, bien à tort, considérer comme accessoires.

Mais ce côté de la question ne doit pas faire perdre de vue que, pour réaliser leur programme, l'économie et l'hygiène domestiques utilisent les résultats de la science, mettent en œuvre des moyens qui sont le plus souvent du domaine de la science appliquée.

La composition donnée à l'examen sera donc, à ce point de vue, une épreuve de *science appliquée.*

Les candidates ne pourront se borner à formuler des conseils ou des préceptes; elles auront à les justifier en les rattachant aux notions scientifiques dont ils sont l'application pratique.

Elles devront donc éviter de réduire leur composition à une simple énumération de « recettes », mais elles commettraient une erreur en sens inverse si elles lui donnaient l'allure d'une composition de sciences physiques et naturelles. Elles n'auront à faire appel aux lois ou aux faits établis par ces sciences que dans la mesure où ils éclairent la pratique, la justifient ou la condamnent, permettent en un mot de la raisonner.

Il convient d'ailleurs de remarquer que, même en ce qui concerne les moyens qu'elle emploie, l'économie domestique ne relève pas uniquement de la science. Elle peut et doit contribuer à former le goût. Les chapitres relatifs au mobilier, à la décoration de l'habitation, en donnent l'occasion. Ils permettent de montrer que la simplicité des éléments décoratifs n'est pas un obstacle à l'arrangement harmonieux de l'intérieur, qu'elle en est parfois une condition et qu'il n'est pas de maison, si modeste qu'elle soit, où l'art, l'art véritable, ne puisse trouver sa place.

On croit devoir signaler spécialement que le programme d'économie domestique comporte un chapitre de comptabilité ménagère. Cette question est particulièrement intéressante et mérite de retenir l'attention des aspirantes.

Enfin, il n'est pas inutile de rappeler aux candidates qu'elles ont à faire la preuve de leur aptitude à l'enseignement. Le jury tiendra donc grand compte de la manière dont la question sera exposée et tout d'abord de la composition du travail de l'aspirante, c'est-à-dire de l'ordre dans lequel elle en aura assemblé les éléments. Il ne suffit pas que les développements soient liés les uns aux autres; il faut encore mettre l'essentiel en relief, choisir les idées ou les faits les plus importants, les placer en pleine lumière, grouper autour d'eux les idées ou les faits qui en dépendent. Ce sont des notions essentielles que les élèves retiennent et transforment en centres de connaissances.

La précision, la clarté des explications, la simplicité des expériences citées par l'aspirante, leur valeur démonstrative, la facilité avec laquelle on peut les réaliser, l'exécution des schémas qui, dans certains cas, facilitent la compréhension du texte, le soin matériel apporté à la copie, sont encore des éléments qui, à des degrés divers, sont appréciés par la Commission.

2° *Épreuve de dessin d'art et composition appliquée aux travaux féminins.*

Cette épreuve, qui avait lieu précédemment dans les différents centres de compositions écrites, se passera désormais à Paris.

C'est une épreuve pratique destinée à mettre en relief à la fois les aptitudes de l'aspirante, ses qualités techniques et surtout le goût qu'elle peut dépenser, non seulement dans l'exécution de son travail, mais encore dans la direction d'une classe de jeunes filles.

Les aspirantes, pour répondre aux intentions des nouveaux programmes, devront toujours avoir en vue, dans la préparation de cette partie de leur examen, l'application possible de leur dessin à un travail à l'aiguille.

L'épreuve comprendra :

a) Un ou plusieurs croquis exécutés d'après nature à l'aide des éléments fournis par le jury (plante, ornement, plâtre, rubans, etc.). Ils devront être dessinés simplement au trait, sans recherche de fini, à titre de documents devant servir de thème à la composition décorative.

b) Une composition d'ensemble à l'aide des documents précédents. Le dessin entièrement esquissé au crayon, à l'encre, en couleurs, au gré de l'aspirante, sera complètement achevé dans une de ses parties, de façon à figurer sa réalisation en broderie, dentelle, etc., suivant le travail féminin prévu par le texte.

Les croquis et la composition décorative seront dessinés sur la même feuille de dessin, laquelle devra être coupée exactement aux dimensions 0 m. 32 × 0 m. 49.

Les aspirantes devront se munir de tous les instruments ordinairement en usage pour le dessin graphique (planche, compas, crayons, encre de Chine, couleurs, pinceaux, godets, etc.). Elles apporteront également le papier nécessaire, collé au besoin sur la planchette 1/4 grand aigle, format imposé. Aucune inscription ne figurera sur la feuille de composition.

3° *Épreuve de coupe, couture et manipulation ménagère.*

L'épreuve de coupe et couture sera, comme précédemment, constituée par :

a) Le tracé du patron d'un corsage de femme d'après des mesures prises par les aspirantes sur un mannequin qui leur est fourni :

b) La coupe d'un fond de corsage en doublure d'après le patron exécuté. Ce corsage sera présenté au jury avant toute retouche;

c) L'exécution d'un corsage drapé ou d'une chemisette d'après un texte et un modèle fournis aux aspirantes;

d) Une épreuve spéciale de couture de lingerie se rattachant ou non à l'exécution du corsage.

Il est accordé douze heures pour la coupe et la couture. Trois heures seront donc consacrées à la manipulation ménagère, épreuve nouvelle introduite dans l'examen.

On trouvera ci-après la liste des exercices qui pourront être demandés aux aspirantes.

Aucune interrogation donnant lieu à une note spéciale n'est prévue au programme de l'examen, mais il est bien évident que, pour apprécier la valeur de l'un quelconque des travaux exécutés par l'aspirante, le jury peut avoir besoin de poser des questions sur les procédés employés. Les candidates auront donc à répondre à ces questions, si elles sont posées.

4° *Épreuve facultative de modes.*

Cette épreuve, qui durera au maximum huit heures, aura lieu le lendemain de la clôture des épreuves obligatoires.

Manipulation ménagère.

Liste des exercices.

Préparations culinaires usuelles. — 1. Potages : potages aux pâtes, aux légumes; purée aux croûtons; bouillies, panades, etc.

2. Sauces : sauce blanche; roux brun, roux blond; sauce tomate; sauces mayonnaise, vinaigrette, ravigote, etc.

3. Viandes et poissons bouillis : pot-au-feu; blanquette; poisson au court-bouillon.

4. Ragoûts, sautés, braisés : ragoûts de mouton, de veau; lapin en gibelotte, en civet; viandes braisées; viandes cuites à l'étuvée.

5. Rôtis, grillades : bœuf, veau, mouton, porc; volailles.

6. Friture libre ou avec enrobage : viandes; volailles; poissons; légumes; fruits; pâtes.

7. Préparation de quelques légumes : pommes de terre; choux, choux-fleurs; haricots, pois, lentilles; artichauts, légumes verts et salades.

8. Accommodement des restes de viandes, légumes, etc. : coquilles; croustades; rissoles; croquettes, etc.

9. Pâtes : cuisson des pâtes, macaroni, nouilles; crêpes, etc.

10. Accommodement des œufs : omelettes; œufs à la coque, frits, farcis, pochés, etc.

11. Quelques entremets usuels : gâteaux de riz, de semoule, de tapioca, etc. Crèmes diverses; œufs à la neige; beignets soufflés; quatre-quarts; quelques gâteaux secs.

Repassage. — 1. Préparation du linge, mouillage; repassage et pliage de mouchoirs, tabliers, serviettes, nappes, taies d'oreiller, chemises et pantalons de femme et d'enfant, petits jupons.

2. Préparation de l'empois cru; repassage de cols et de manchettes.

3. Préparation de l'empois cuit; repassage de cols de lingerie, rabats, rideaux, petites robes d'enfant, chemisettes simples en percale; empesage, repassage, tuyautage et plissage de bandes de mousseline.

Raccommodage. — 1. Pièces à deux et à quatre angles (couture en surjet et couture rabattue).

2. Raccords sur des étoffes rayées ou à fleurs.

3. Reprises simples et croisées au point de toile. Pièces et reprises au point de feston.

4. Remmaillage sur une ligne.

5. Raccommodage de la flanelle.

6. Raccommodage de chemises, camisoles, pantalons.

Blanchissage, petits nettoyages. — 1. Petits savonnages. Nettoyage du linge de couleur, de la flanelle, des fichus de laine.

2. Nettoyage des dentelles blanches, apprêt et repassage de ces dentelles.

3. Nettoyage des soieries, velours, dentelles noires, dentelle de couleur, des gants.

4. Enlèvement des taches sur le linge blanc : taches d'encre, de rouille, de fruits, de vin.

5. Enlèvement des taches sur les étoffes de laine : taches de graisse, de bougie, de sucre, de café, de chocolat, de cambouis, vernis, peinture.

Préparation au certificat d'aptitude a l'inspection des écoles maternelles. — Des conférences publiques destinées à faciliter la préparation au certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles et dont le programme sera ultérieurement publié, auront lieu au Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, à Paris, du 9 au 15 mai 1910.

MM. les Recteurs et Inspecteurs d'Académie ont été invités à accorder, sous réserve que le service puisse être assuré, les autorisations d'absence nécessaires pour se rendre à ces conférences, aux professeurs d'école normale et aux institutrices publiques qui ont l'intention de se présenter à la prochaine session d'examen.

Le deuxième congrès internationnal de l'Enseignement primaire. — Le deuxième Congrès International de l'Enseignement primaire aura lieu à Paris, les 4, 5, 6, 7 août 1910, à la Sorbonne, il sera organisé par le Bureau International des Fédérations d'instituteurs avec le concours du bureau de la Fédération des Amicales d'institutrices et d'instituteurs de France et des Colonies.

Il sera créé dans chaque pays un Comité de Patronage.

Le Congrès comprendra des membres actifs et des auditeurs.

1° Seront membres actifs, c'est-à-dire prendront part aux discussions et aux votes :

a) Les personnes invitées par le Comité d'organisation;

b) Les membres des Comités de Patronage;

c) Les délégués des Fédérations *affiliées au Bureau International*;

d) Les délégués des Associations d'institutrices et d'instituteurs adhérentes à ces fédérations, chaque Amicale ne pouvant désigner plus de 5 délégués.

Les Gouvernements, *les Administrations Provinciales et Communales* seront invités à se faire représenter par des délégués.

2° Pourront assister au Congrès à titre d'auditeurs, les membres de l'Enseignement public à tous les degrés, de France et de l'étranger.

Les membres auditeurs pourront prendre part aux excursions et fêtes organisées par le Congrès.

Le compte rendu général des travaux du Congrès sera adressé gratuitement aux membres actifs.

Toute autre personne pourra recevoir le compte rendu général en en faisant la demande à M. Roux, directeur d'école, trésorier général, à La Ciotat (Bouches-du-Rhône), avant le 1er octobre 1910; un bon de 3 francs devra être joint à la demande.

Les travaux présentés au Congrès sur les questions portées à l'ordre du jour seront seuls discutés.

Les rapports ou mémoires devront être adressés à M. Cnudde, secrétaire du bureau international, à Symgem (Belgique), avant le 1er avril 1910, pour être transmis aux rapporteurs désignés par le bureau international.

Les auteurs de ces rapports ou mémoires sont priés de faire suivre leur travail d'un résumé de leurs conclusions.

Ordre du jour.

1re Question. — *a*) Situation statistique scolaire dans les différents pays au point de vue des résultats.

b) L'obligation scolaire, sa nécessité. Causes pour lesquelles elle n'est pas efficace là où elle est légalement établie. Remèdes.

2e Question. — But et objet des éléments de sciences à l'école primaire. Méthode et programme.

3e Question. — La préparation professionnelle du personnel enseignant et du personnel administratif qui ont la charge du service de l'enseignement public.

4e Question. — Education et enseignement post-scolaires dans les divers pays. Rôle des pouvoirs publics. Rôle de l'instituteur. Part de l'initiative privée.

Souscription en l'honneur de M. Jacoulet. — La Société amicale des anciens élèves de Saint-Cloud a pris l'initiative d'une souscription pour honorer la mémoire de M. Jacoulet, inspecteur général de l'Instruction publique, qui fut le premier directeur de l'École normale supérieure d'enseignement primaire.

Pour garder à cette manifestation le caractère de simplicité qui fut la règle de la vie de M. Jacoulet, il a été décidé qu'un médaillon grandeur naturelle serait placé dans le cabinet où il travailla si longtemps.

Les souscriptions sont reçues par M. Douchey, économe de l'École normale d'Auteuil, 10, rue Molitor, Paris (16e).

Souscription en l'honneur de l'instituteur Eugène Guillaume. — Sur l'initiative de l'Association amicale des instituteurs et institutrices vosgiens, une souscription est ouverte dans tout le personnel de l'enseignement primaire de France et des colonies pour perpétuer, par des plaques commémoratives, l'admirable exemple de dévouement de l'instituteur Eugène Guillaume, de Rupt-sur-Moselle.

On sait que cet instituteur est mort, à l'âge de trente-huit ans, des suites d'une lutte qu'il soutint contre un chien enragé qui allait se jeter sur les enfants de son école.

Le Comité d'honneur comprend les hautes notabilités de l'enseignement et de l'administration du département des Vosges et de l'arrondissement de Remiremont.

Le reliquat de la souscription sera destiné aux deux petites filles de l'instituteur Guillaume.

Bibliographie.

Œuvres choisies de Rudyard Kipling, avec une notice par Michel Epuy. Paris, librairie Charles Delagrave.

Ce petit volume paraît à son heure. Rudyard Kipling, en effet, est aujourd'hui un des écrivains étrangers les mieux connus en France, et les plus estimés. D'innombrables traductions, dont quelques-unes excellentes, l'ont mis à la portée du grand public, et de très belles études, celles de M. Chevrillon, ou celle M. Koszul — parue ici même — ont en outre facilité au lecteur français l'intelligence de l'œuvre si complexe et si touffue de l'écrivain anglo-saxon.

Dans cette œuvre multiple, M. Epuy a choisi un certain nombre de morceaux, qu'il a voulus aussi représentatifs, aussi typiques que possible. Il a groupé ses extraits, d'une longueur judicieuse souvent, selon les aspects principaux que présente le talent de Kipling. Il nous introduit d'abord dans *la Jungle*, et nous fait faire la connaissance de Mowgli, le « petit d'homme ». Il nous raconte son éducation parmi les petits de loups, son enlèvement par le peuple singe, la « consultation de Kaa », le grand serpent python, qui, aidé de Bagheera, la belle panthère noire, et de Baloo, le bon ours frugal et brave, vient le délivrer. Après quelques fables de la Jungle encore, « Comment vint la crainte » par exemple, ou ce récit si grandiose de « la Course du Printemps », vient une longue série de *Contes fantastiques*, remplis de mystère et de surnaturel, où la fantaisie macabre d'Edgar Poë se mêle aux énigmes profondes, tortueuses, hallucinantes même de la tradition populaire hindoue; et une troisième série de *Nouvelles militaires et diverses*, où nous est présenté le réalisme si brutal et si impassible de Kipling, d'un style de reporter, positif et anguleux, et où nous faisons longuement connaissance avec ses héros favoris, les trois troupiers Mulvaney, Ortharis et Learoyd. La quatrième partie est consacrée aux *Romans*, à « Kim », au « Naulahka », à « La Lumière qui s'éteint » surtout, le chef-d'œuvre de Kipling, peut-être, à cette pitoyable histoire d'un dessinateur de génie, Dick Heldar, qui perd peu à peu la vue, qui est abandonné de tous, même de son amie d'enfance, Maisie, et qui va chercher la mort sur un champ de bataille du Soudan. La dernière section est réservée à la *Poésie*, à quelques-uns des meilleurs poèmes que Kipling aime à mêler à ses contes, et qui en résument nettement l'esprit ou la tendance. On y trouve entre autres « la loi de la Jungle », les savou-

reuses chansons de Mowgli, « la Course du Printemps », et enfin ce court poème, le « Recessional », qui eut, au moment du jubilé de la reine Victoria, un si retentissant écho, parce qu'il condensait, en ses quelques strophes, l'idéal même de l'impérialisme britannique.

Tout l'essentiel de la pensée et de l'art de Kipling se trouve ainsi réuni dans ces cinq cents pages serrées. Est-ce à dire que l'anthologie de M. Epuy soit absolument représentative, et ne laisse rien à désirer? Je ne le crois pas. Un choix, sans doute, est toujours arbitraire. Il ne saurait contenter tout le monde, pas même celui qui l'a fait, le plus souvent. La difficulté était encore aggravée, en l'espèce, par la variété énorme de l'œuvre qu'on voulait représenter. Peut-être, cependant, en diminuant un peu la seconde partie, trop exclusivement consacrée aux mystérieuses hallucinations de l'Inde, et par là d'un intérêt très spécial; et la troisième surtout, où le style brutal, réaliste, anecdotique, rappelle trop le journalisme, M. Epuy aurait-il pu trouver place pour quelques extraits empruntés à *The Day's Work*, le plus populaire des livres de Kipling en Angleterre, à *Stalky and Co*, à *Puck of Pook's Hill*, qui ne sont nullement représentés, et où apparaissent avec tant de vigueur le côté plus purement esthétique de l'œuvre de Kipling, d'abord, et surtout son côté doctrinal, la façon dont le grand écrivain chante la joie de l'action et de l'effort, et le devoir de se soumettre aux disciplines de race, à celles qu'imposent les groupements humains ou les collectivités nationales.

Tel qu'il est, cependant, ce recueil d'œuvres choisies de Kipling est d'une lecture fort agréable et peut rendre de réels services. Il fournira le moyen, à ceux qui ne connaissent le célèbre auteur que de nom, de se faire sur lui une opinion personnelle et précise. Espérons surtout que, par son contenu fatalement restreint, il servira à attirer le lecteur français vers l'œuvre complète de Kipling, vers l'un des plus grands écrivains de la littérature mondiale d'aujourd'hui, qui est aussi un des fils les plus robustes et orgueilleux de la « plus grande Angleterre ».

FLORIS DELATTRE.

Les liens invisibles, par Selma Lagerlöf. Traduit du suédois par M. André Bellessort. Perrin, éditeur.

Le nom de Selma Lagerlöf, à qui le prix Nebel a été attribué en 1909, est, de ce jour, universellement connu. Grâce à M. Bellessort, nous pouvons, ce qui vaut mieux, connaître aussi son œuvre. En 1903, il a traduit son roman *Jérusalem* (chez Nilsonn), en 1905, la *Légende de Gösta Berling* (même éditeur) et, tout récemment, il vient de donner une version d'une série de nouvelles réunies sous ce titre : *Les Liens invisibles*. Nous ne pouvons nous faire juge de l'exactitude des traductions de M. Bellessort; mais nous pouvons et nous devons en dire qu'elles se lisent avec un agrément très vif.

Le traducteur a fait précéder ce recueil des *Liens invisibles* par

une préface où il retrace rapidement la vie de Selma Lagerlöf et où il caractérise à grands traits son talent. Il montre comment ce talent, qui fut d'abord très fortement marqué d'une empreinte nationale et même locale, s'est, avec le temps, élargi et humanisé. « Elle avait peint d'abord, dit-il, un moment spécial dans la vie particulière d'une province suédoise (*La Saga de Gösta Berling*). Puis, par le chemin des légendes et des fantaisies, qui se déroule à travers le temps et l'espace, elle s'éleva peu à peu à la conception d'un art plus libre et de l'immortelle vérité. Je ne sais rien de plus humain que son roman *Jérusalem*, rien de plus humain que la plupart de ses nouvelles qui sont peut-être, avec *Jérusalem*, le meilleur de son œuvre ».

Comme, tout en s'élargissant, l'art de Selma Lagerlöf a retenu le goût de terroir, ceux qui liront ce recueil des *Liens invisibles* peuvent être assurés qu'ils y trouveront un plaisir à la fois très élevé et d'une saveur assez nouvelle.

M. P.

L'Affaire Derive, par J.-H. Rosny Jeune. Calmann-Lévy, éditeur.

C'est le premier roman que M. Rosny jeune signe seul, depuis qu'il a cessé de collaborer avec son frère. Cela suffirait pour recommander l'*Affaire Derive* à la curiosité; mais, d'ailleurs, l'œuvre vaut par elle-même.

Elle est vigoureuse et drue, très pleine, trop pleine peut-être : on dirait que l'auteur a cherché à montrer tout ce qu'il sait faire.

Il nous offre ainsi un tableau de la vie d'une petite ville de province et, en particulier, des mœurs des hauts fonctionnaires qui y résident; tableau d'une couleur un peu chagrine, mais vraie au demeurant, d'un dessin dont le trait est appuyé, mais ne déforme pas. Dans le cadre, je veux dire dans la partie descriptive, il y a des détails charmants.

L'auteur nous donne en outre une étude psychologique; la maîtrise ici nous paraît moindre : la figure de Derive, intéressante sans doute, est, nous semble-t-il, incertaine et confuse plus encore que complexe.

Pour ceux qui veulent qu'un roman les remue, il y a un drame : adultère, empoisonnement, et, au dénouement, une séance de la cour d'assises reproduite avec une saisissante réalité.

Enfin — et c'est là surtout que se trouve, à notre avis, le mérite et l'intérêt de l'œuvre — elle contient une thèse de philosophie sociale. Une manière de Desgenais, que l'on sent très sincère bien qu'il ne laisse pas d'être parfois prétentieux, est chargé, au cours du livre, de la poser, de l'exposer, de la soutenir. Avec lui auront leur compte les lecteurs à qui il ne déplaît pas de trouver des idées dans un roman; et c'est à ceux-là surtout que nous recommandons l'*Affaire Derive*.

M. P.

Poésies, par A. Couvreur. Henry Paulin, éditeur.

L'auteur de ce petit recueil de vers intitulé simplement *Poésies*, est professeur dans un lycée de jeunes filles de Paris. Mlle Couvreur a été, pendant un bon nombre d'années, et serait restée volontiers, pendant toute sa vie, répétitrice à l'École de Sèvres. C'est un esprit à la fois délicat et viril, et qui s'est exprimé assez complètement dans ces confidences poétiques peu prolongées. Les souvenirs de la maison natale et de l'éducation première, les rêveries de la vingtième année, le culte de l'amitié, l'émotion patriotique, le sentiment de la nature, le mystère de la mort et l'énigme de la destinée, voilà les sujets auxquels touche ce petit livre : il effleure seulement toutes ces cordes de l'âme, mais non pas sans les faire résonner : le son est toujours juste, plus d'une fois pénétrant et profond. La facture des vers est très ferme et la langue est d'une pureté toute classique.

ERNEST DUPUY.

Wagner, par Henri Lichtenberger. Paris, Alcan, 1909.

M. Henri Lichtenberger, dont les travaux antérieurs sur *Richard Wagner poète et penseur*, sur la *Philosophie de Nietzsche*, sur *Henri Heine* et sur l'*Allemagne contemporaine* ont eu tant de retentissement, publie aujourd'hui dans la collection « les *Maîtres de la Musique*[1] », un *Wagner* appelé sans aucun doute au même succès.

M. Lichtenberger raconte d'abord la vie si mouvementée de Wagner. D'une famille de petite bourgeoisie saxonne, dont plusieurs membres furent très sincèrement épris des choses de l'esprit, Richard Wagner eut la bonne fortune de croître et de s'épanouir librement. Il ne fut point éduqué, disait-il lui-même plus tard : il poussa au hasard en pleine anarchie ; il n'eut point d'autres maîtres que l'art, la vie et lui-même. L'enfant fut assez long à trouver sa voie ; il hésita entre le théâtre, la philologie et la peinture. Il se prend à la vérité d'un enthousiasme profond pour Carl Maria von Weber qui à partir de 1817 remplit les fonctions de *Kapellmeister* à l'opéra de Dresde ; mais c'est à Leipzig seulement, où la famille Wagner va se fixer en 1827, que s'affirme enfin la vocation de l'enfant. L'audition des symphonies de Beethoven et plus spécialement une exécution d'*Egmont* à laquelle il assista en 1828 fut pour lui une révélation foudroyante, et il décida aussitôt — à quinze ans — qu'il apprendrait la musique, persuadé qu'il lui suffirait de huit

1. Cette collection est publiée sous la direction de M. Jean Chantavoine (F. Alcan, éditeur). Parmi les volumes publiés, signalons un *Cesar Franck* de *Vincent d'Indy*, un *Beethoven* de J. *Chantavoine* et un *Rameau* de *Laloy*. On annonce entre autres un *Schumann* de *Victor Basch* et un *Haendel* de *Romain Rolland*.

jours pour se mettre au courant de l'harmonie et du contrepoint ; il lui fallut cinq ans pour posséder à fond les règles de son art, et s'affranchir par là même de leur tyrannie. Puis de vingt à vingt-cinq ans, il accepte de modestes fonctions à Würzbourg, à Magdebourg, à Könisgsberg, à Riga et apprend au cours de cette existence errante à connaître toutes les misères de la vie de théâtre. Par surcroît il se marie avec une actrice, il souffre et fait souffrir les autres en raison de la situation lamentable d'un intérieur sans ressources et s'enfonce ainsi dans la misère qui a ruiné des existences par milliers.

La révolte fait de l'humaniste romantique un disciple de la jeune Allemagne ; il s'affirme révolutionnaire en politique comme en morale, dans la *Défense d'Aimer* (1834) et dans *Rienzi* (1838) ; chassé de Riga il s'en va droit à Paris, pauvre d'argent et riche d'espoir. La désillusion fut cruelle ; dans la capitale de la Révolution et de l'opéra, le musicien révolutionnaire faillit mourir de faim. Humilié et contrit, le jeune artiste saxon revient au culte des grands maîtres allemands, de Weber et de Beethoven et il tourne le dos « à la ville pleine d'énormité, d'éclat et de boue ». Les amertumes de l'exil, le contact forcé avec le génie français pour qui il se découvrait une instinctive antipathie, avaient ravivé en lui l'amour de la patrie allemande. Il rentre dans la ville où s'était écoulée sa jeunesse.

Wagner triomphe à Dresde avec *Rienzi* (20 oct. 1842) et le *Vaisseau Fantôme* (2 janvier 1843), il est nommé au poste envié de *Kapellmeister* à l'opéra royal de Dresde. Il essaie alors de réorganiser le théâtre et de restaurer chez le public le sens du beau ; mais il échoue : en 1848, Wagner, vaincu par la routine et l'intrigue, isolé, endetté, désespéré par la mort de sa mère, songe au suicide, quand éclate la révolution de février : sans être socialiste ni même républicain l'artiste écœuré se lance dans la mêlée ; il se lie avec Bakounine ; il espère que sur les ruines d'un monde pervers, égoïste et caduc où règne sans partage le culte du veau d'or et où tout art désintéressé est devenu impossible, va fleurir une société nouvelle fondée sur l'Amour. Mais les baïonnettes prussiennes viennent dissiper ce rêve : Wagner est obligé de se sauver en Suisse. Son exil devait se prolonger pendant douze ans (1849-1861).

N'ayant pu faire triompher la révolution dans la rue, Wagner essaie du moins de révolutionner les têtes et les cœurs en exposant ses idées dans une série d'écrits théoriques (*Art et Révolution, Œuvre d'art de l'avenir*, etc.). Il prend ainsi plus nettement conscience de ses tendances, il définit l'œuvre d'art intégrale qu'il s'efforce de réaliser ; puis il revient à la création artistique. De 1851 à 1857 il termine l'*Anneau du Nibelung*, l'*Or du Rhin*, la *Walkyrie* et *Siegfried*.

Il traverse cependant au cours de ses années d'exil une crise douloureuse ; il est découragé ; il lit Schopenhauer ; l'idylle de la « Colline verte » aboutit à un drame intime dont témoigne *Tristan et Iseult* ; *Tannhäuser*, représenté à l'opéra sur l'ordre exprès de

l'empereur, succombe sous les sifflets; au début de 1864 la situation de Wagner est presque désespérée. C'est alors qu'il est appelé à Münich par le jeune roi de Bavière, Louis II, qui fut son sauveur. Même quand le roi fut contraint au mois de décembre 1865 à éloigner, sous la pression de l'opinion publique, le « Kapellmeister saxon » il lui garda son affection et sa confiance. Wagner se retira de nouveau en Suisse où il passa cette fois six années de calme et de paisible bonheur. Une créature d'élite, dont Nietzsche disait que c'était la seule femme de grand style qu'il eût connue « Cosima hiszt », vint entourer le grand artiste de ce dévouement absolu dont il avait si fortement besoin. Wagner termine la composition des *Maîtres Chanteurs* et de *Siegfried*, il écrit presque entièrement la musique du *Crépuscule des Dieux*, il rédige son étude capitale sur Beethoven, il prépare l'exécution de l'*Anneau du Nibelung*.

Après 1870 il se flatte peut-être un instant d'obtenir du jeune gouvernement allemand l'appui dont il a besoin pour ériger le temple de l'art; mais bientôt il s'adresse à ses amis pour trouver les ressources nécessaires; après cinq ans de luttes il triomphe en 1876 aux fêtes de Bayreuth. Bayreuth, il est vrai, ne marque pas une ère nouvelle comme l'espérait le jeune Nietzsche; l'œuvre collective et nationale que rêvait Wagner s'est réalisée sous forme d'entreprise capitaliste, et le temple de l'art qu'il a prétendu édifier est demeuré la chapelle domestique d'un artiste et de sa famille. L'influence de Bayreuth a été salutaire sans être décisive. Il reste pourtant l'exemple d'une expérience admirable instituée par l'un des plus grands génies de notre temps et poursuivie avec dévouement et succès par les héritiers de son nom et de sa pensée.

Quand, au lendemain des représentations de *Parsifal*, la mort emporta le maître en pleine apothéose, toute l'Europe artistique accompagna sa dépouille mortelle jusqu'à sa dernière demeure à Bayreuth, dans le jardin de sa villa de Wahufried.

M. Lichtenberger étudie ensuite l'œuvre singulièrement complexe du musicien-poète. Il suit l'évolution intérieure qui dicte à Wagner d'abord un opéra imprégné d'idéalisme romantique et écrit dans le style allemand traditionnel (*les Fées*), puis une musique alerte, claire, française ou italienne (*la Défense d'aimer*), puis un grand opéra, qui, s'il ne procède point de Meyerbeer, n'en est pas moins conforme au type consacré (*Rienzi*); il montre comment les amères expériences que Wagner fait à Paris et à Dresde lui font faire un pas décisif en avant: il définit l'originalité du *Vaisseau Fantôme*, de *Tannhäuser* et de *Lohengrin* soit au point de vue du sujet, soit au point de vue de la musique; en esquissant les évolutions parallèles du poète dramatique et du musicien, il fait voir comment se développe dans son unité organique, le drame lyrique wagnérien; il explique, en s'aidant de citations musicales, la genèse du *leitmotiv* wagnérien et montre

comment avec *Lohengrin* Wagner réalise déjà, d'une manière à peu près complète, l'idéal de synthèse artistique vers lequel il tend. M. Lichtenberger étudie ensuite la théorie du drame musical selon Wagner; le drame de l'avenir naîtra d'un grandiose effort de synthèse, d'un puissant élan d'amour; il n'est possible que par une réforme de la société toute entière : le problème artistique aboutit donc à un problème moral et social. L'esthétique de Wagner se complète par une conception générale de l'Univers. De même, l'*Anneau du Nibelung* est une vaste cosmogonie où Wagner a voulu exprimer sous forme symbolique, en une série de tableaux d'une puissance et d'un relief incomparables, ses idées les plus profondes sur la destinée universelle. Il ne suffit pas d'admirer dans les drames de la trilogie, tel détail ingénieux, telle scène pathétique, il faut essayer de saisir l'ensemble.

Tristan est le fruit de l'évolution intérieure qui pousse Wagner de l'optimisme révolutionnaire vers le pessimisme mystique. M. Lichtenberger nous aide à bien saisir les données essentielles de cette œuvre troublante puis il nous transporte avec les *Maîtres chanteurs* dans le vieux Nuremberg de l'époque de Dürer et de Hans Sachs; il nous montre comment à l'arrière-plan de la comédie pleine de gaieté débridée, de bouffonnerie et d'humour apparaît le mystère douloureux de la vie. *Parsifal* enfin, le drame de la rédemption et de la pitié, s'explique par les conceptions religieuses et morales où Wagner a abouti au soir de son existence.

Dans une vigoureuse conclusion, M. Lichtenberger s'efforce d'assigner à Wagner la place d'honneur qui lui convient dans l'évolution de l'art moderne. Il montre que l'importance du maître de Bayreuth est de premier ordre, que l'on considère en lui le créateur d'un langage musical nouveau, l'inventeur d'une forme d'art originale ou l'apôtre d'un nouvel idéal artistique et religieux.

M. Lichtenberger reconnaît que depuis 1888 en Allemagne (Cf. *le Cas Wagner*, de Nietzsche); depuis 1890 en France, s'annonce une réaction contre le wagnérisme. Il essaie avec une impartialité rare et une sagacité pénétrante, de nous rendre compte des causes de ce revirement; il note les manifestations les plus caractéristiques de ce mouvement d'hostilité ou de défiance à l'égard de Wagner; mais il ne faudrait pas, déclare-t-il, que cette constatation pût faire naître un doute sur l'exceptionnelle valeur d'un artiste de son envergure. Wagner demeure en tout état de cause le plus grand événement de l'art allemand depuis Gœthe.

Nous n'ajouterons qu'un mot à cette analyse du livre de M. Lichtenberger : il est permis de ne pas partager toujours l'admiration sincère que l'auteur professe pour le maître de Bayreuth : on peut juger plus sévèrement qu'il ne l'a fait la conduite de l'homme et lœuvre de l'artiste ; on peut contester par exemple l'unité de la *Tri-*

logie, trouver *Tristan* malsain et *Parsifal* faible ; mais n'est-ce pas une raison de plus pour se demander comment Wagner a pu déduire et charmer à ce point, comment cet Allemand de race pure, ce génie si authentiquement germanique a pu trouver précisément chez nous une seconde patrie spirituelle, et comment ce surhomme a pu s'attirer à la fois l'amour enthousiaste et la haine folle de Nietzsche ? Toutes ces questions s'imposent à notre esprit — que nous soyons wagnériens ou non ; or M. Lichtenberger nous donne dans un volume court et clair, vigoureux et sobre, savant et agréable à lire, les éléments nécessaires pour se former une opinion.

ALBERT LÉVY.

Ars-una, Species-mille, Histoire générale de l'Art. Grande-Bretagne et Irlande, par sir Walter Armstrong. — Hachette, éditeur.

Ce livre, par le format, par les dispositions extérieures, rappelle le précis d'Histoire de l'Art que M. Salomon Reinach a publié chez Hachette, en 1904, sous le titre d'*Apollo*, et qui est, dès maintenant, devenu classique. Il inaugure une collection de manuels d'Histoire générale de l'Art dont chacun sera publié simultanément en France par Hachette, en Allemagne par M. Julius Hoffmann (Stuttgart), en Amérique par MM. Charles Scribner's Sons (New-York), en Angleterre par M. William Heinemann (Londres), en Espagne par la Libreria Gutemberg de José Ruiz (Madrid), en Italie par l'Instituto Italiano d'Arti grafiche (Bergame). C'est, on le voit, une entreprise européenne.

M. William Armstrong était très qualifié pour ouvrir cette série de publications. Directeur de la National Gallery d'Irlande, il a déjà donné sur l'art en Angleterre de nombreuses monographies très remarquables qui, pour la plupart, ont été traduites en français. Sa compétence est donc indiscutable et, dans les divers objets qu'il avait à envisager dans ce petit livre (Architecture, Arts mineurs, Peinture, Aquarelles, Pastels et Dessins, Sculpture), il fait preuve d'une surprenante étendue d'information.

L'Histoire de l'Art est maintenant incorporée à notre enseignement classique. Grâce à M. Armstrong les maîtres et les élèves des établissements secondaires pourront se trouver pourvus d'un excellent instrument de travail. On souhaiterait seulement qu'il fût aussi élégant qu'il est sûr et solide. Nous ne sommes pas disposés à croire qu'un auteur de manuel puisse se tenir quitte des qualités de l'exposition ; et c'est malheureusement un point dont M. Armstrong ne s'est pas assez mis en peine. Il est simple, il est clair ; mais son allure manque de vivacité ; tout dans son livre reste un peu terne.

N'oublions pas de signaler l'extraordinaire richesse de l'illustration : six cents figures au moins. Louons-en aussi l'exécution qui, parfois très bonne, est toujours suffisante. Regrettons seulement que,

par la force des choses, ces figures soient de dimensions trop restreintes. Utiles pour rappeler des œuvres déjà connues, elles ne peuvent, à cause de l'exiguïté du cadre, donner une idée de monuments ou de tableaux que l'on n'aurait jamais vus.

M. P.

Pourquoi et comment visiter les Musées, par Charles Morice. A. Colin, éditeur.

M. Charles Morice a, nous dit-il, écrit ce petit livre « pour priver de toute excuse ceux qui se refusent à l'initiation de l'art, soit par ignorance, soit par paresse, soit par défiance d'eux-mêmes et par timidité ». Il pense, en effet, que l'art est un langage universel, qui peut être entendu de tous; que le peuple a besoin de l'art et que l'art est fait pour le peuple; que l'œuvre d'art est, pour employer ses termes, avant tout « un signe d'Union ». — Mais il est arrivé que notre système moderne d'éducation a considéré l'art « comme un luxe, non pas comme une nécessité vitale; comme l'expression, non pas de l'énergie d'un peuple, mais de sa richesse ». D'où il a suivi que notre société « accueille au même rang la beauté réelle et sa contrefaçon, et sa caricature ». L'instinct artistique de notre peuple a été non seulement atrophié, mais faussé; trop souvent nos rues, nos places, nos monuments n'enseignent que la laideur. C'est dans nos Musées que sont relégués les maîtres de la beauté; et leurs œuvres ont beau s'y trouver dans une atmosphère factice, elles ont beau y subir des conditions fatales de désordre et d'incohérence, hâtons-nous quand même d'aller recueillir les leçons des grands artistes. Cette leçon, ne la prenons pas avec une âme servile, mais profitons-en activement, afin de comprendre la beauté « non pas seulement telle qu'elle est dans le musée, mais aussi telle qu'elle devrait être dans nos demeures et dans nos rues, afin d'être prêts à pénétrer dans le génie des grands artistes vivants ou qui naîtront. — Hâtons-nous de vénérer la beauté entre les murs où on la retient captive, *afin de la libérer* ».

Tel est en ses grandes lignes le thème que M. Morice développe dans ce petit volume. Simplement écrit, avec un accent de sincérité profonde, avec une émotion contenue, mais pénétrante, très digne en somme de l'auteur du beau livre sur Eugène Carrière, il faut souhaiter qu'il soit lu et goûté par les grands écoliers et par leurs maîtres.

M. P.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LVI. N° 4 15 Avril.

REVUE
Pédagogique

L'idée de Patrie [1]

Mesdames, Messieurs,

On souhaiterait qu'une causerie sur l'idée de Patrie pût se dépouiller de tout intérêt actuel et passer pour un simple délassement philosophique. Il y a vingt ou trente ans, alors que la France mutilée gardait le souvenir lancinant de ses désastres et, d'un effort unanime, achevait de se refaire, un tel sujet ne se fût guère prêté qu'à de vaines dissertations théoriques. C'est une tristesse qu'aujourd'hui il soit descendu de l'abstraction dans la réalité et qu'il touche au fond même de notre vie politique.

Nous avons vu naguère les factions se jeter sur cette notion de patrie, les unes pour tenter de l'accaparer à leur profit, les autres pour essayer de l'anéantir, et il a semblé que l'admirable union nationale, qui s'était reformée au cours de nos épreuves, se laissât entamer peu à peu.

Contre ceux qui voudraient faire du patriotisme le privilège d'un parti, la défense est aisée : il n'est que de leur opposer un patriotisme aussi ardent que le leur, et plus digne et moins bruyant. Mais à ceux qui revendiquent, comme un titre d'hon-

1. Conférence faite à la Ligue française de l'Enseignement, le mercredi 16 mars 1910, par M. Raymond Poincaré, sénateur.

neur, le nom d'antipatriotes; à ceux qui se flattent de dénoncer au peuple ce qu'ils osent appeler les mensonges patriotiques, à ceux qui ne se contentent pas d'exploiter l'égoïsme et la peur et de spéculer sur les plus basses passions humaines, mais qui affectent de systématiser leur propagande et de donner une forme dogmatique à leurs conseils de lâcheté, il ne suffit peut-être pas, ou du moins il ne suffit plus, de répondre par l'indifférence et le dédain. Il faut paralyser leur action par une action contraire où se doivent employer tous les bons citoyens.

Le plus cynique et le plus fameux de ces destructeurs a écrit que l'amour de la patrie est « un sentiment acquis, factice, artificiel, résultat d'un long et savant dressage ». Relevons, Messieurs, ce défi et ne nous lassons pas de montrer que ce sentiment, qu'on dit contraire à la nature, est le produit nécessaire de la nature, qu'il est non seulement légitimé, mais commandé par l'histoire et qu'interrompre ou ralentir le « dressage » de cette disposition instinctive, ce serait trahir la cause même de l'humanité.

J'entends certains optimistes murmurer : « Vous avez tort de vous inquiéter. Vous prenez des bâtons flottants pour une escadre. Cette campagne des antipatriotes est négligeable. Elle fera long feu. A quoi bon discuter avec des blasphémateurs? C'est leur faire un honneur immérité. Bornons-nous à dresser devant eux, comme une barrière protectrice, l'exemple de notre foi patriotique. La France tout entière fera front pour leur couper la route. Le patriotisme est une croyance; il ne se démontre pas; il ne se met pas en théorème; il ne relève que de ces raisons du cœur, que la raison ne connaît pas. »

L'avouerai-je, Messieurs? Je crains que ce langage ne retarde un peu. Que le patriotisme ait commencé par être quelque chose de spontané et d'irréfléchi, encore que de très noble et de très fécond, je l'accorde volontiers. Mais, dans l'évolution de tous les sentiments humains, il arrive une heure où l'instinct fait place au raisonnement, où l'esprit s'interroge, où l'homme éprouve le besoin de se justifier à lui-même ses inclinations naturelles et où il ne consent à conserver des données héréditaires que si elles lui paraissent en concordance avec ses conceptions rationnelles. Et ce contrôle que nous exerçons sur nous-mêmes est le signe de notre grandeur.

Avec son éloquence coutumière, Brunetière s'en prenait, un jour, à Renan et s'écriait : « Quel que soit le grand inconvénient de confondre l'Empire Achéménide avec la communauté religieuse des Parsis, il y en a un bien plus grave, qui est de dire, ou d'avoir l'air de dire, qu'on aurait besoin d'être un philologue ou un exégète pour comprendre l'idée de patrie. Et pourquoi pas un indianiste ou un hébraïsant? Non, en vérité, nous n'avons pas besoin de tant de science et d'érudition. » Si Brunetière entendait par là que le luxe d'un appareil scientifique est bien inutile à l'affermissement de l'idée de patrie et qu'elle s'établit sans peine sur le solide fondement de la nature et du bon sens, il avait assurément raison. Mais il n'en reste pas moins que, suivant le mot très juste de M. Ernest Lavisse, la patriotisme a besoin d'être cultivé.

Si généreux que soit un sentiment instinctif, il n'est pas toujours bon de le laisser livré à lui-même. « Nous avons connu jadis, écrit M. Lavisse, un faux patriotisme, celui de Français fiers de la naturelle beauté de cette France que la nature a parée de tous ses dons, au premier rang desquels est l'intelligence. Pour l'étranger, qu'ils ignoraient, ils n'avaient que du mépris. C'était une vanité frivole et, nous l'avons bien vu, très fragile. Elle s'est effondrée dans nos désastres. Chez plusieurs, elle a été remplacée par le mépris de soi-même, l'admiration de l'étranger vainqueur, la résignation aux hontes subies, la renonciation même à toute idée de dignité nationale. Ne regrettons pas ce sentiment misérable, qui nous a fait tant de mal et qui a laissé, en s'évanouissant, ce résidu impur. Le vrai patriotisme est, à la fois, un sentiment et la notion d'un devoir. Or, tous les sentiments sont susceptibles d'une culture et toute notion, d'un enseignement. »

Le maître éminent à qui j'emprunte cette leçon de sagesse et de réflexion ajoute que c'est à l'histoire surtout, à l'histoire impartiale et véridique, de cultiver ce sentiment et d'éclairer cette notion ; et il demande instamment à l'école républicaine de dire aux jeunes Français ce que c'est que la France, de le dire avec autorité, avec persuasion, avec amour, de verser dans l'âme des paysans et des ouvriers la poésie de l'histoire, de leur montrer enfin qu'il y a une œuvre française, continue et collec-

tive, où chaque génération, successivement, vient apporter sa part de travail et recueillir sa part de profit.

Plus que jamais, en effet, l'école se doit de fortifier cette éducation patriotique; plus que jamais les pouvoirs publics ont eux-mêmes le devoir de veiller à ce que cette mission ne soit pas désertée. Mais ce serait une illusion de croire l'école toute-puissante. Elle n'exerce sur l'enfant qu'une influence limitée et passagère. C'est à nous tous, hommes politiques, conférenciers, écrivains, membres des associations d'enseignement populaire, c'est à nous de faciliter, de seconder, de prolonger, par la parole et par la plume, l'action incomplète et trop souvent fugitive de l'école. C'est à nous de mettre les jeunes Français dans un milieu vraiment éducateur et de leur faire, en quelque sorte, respirer à toute heure l'air salubre de la patrie.

Dans l'accomplissement de cette tâche sacrée, gardons-nous des spéculations métaphysiques et des généralisations présomptueuses. Tenons-nous-en, autant que possible, aux vérités d'expérience, aux observations de sens commun, aux choses concrètes, qui nous tombent sous les yeux. Et puisque nous avons, autour de nous, des organismes parfaitement déterminés qui sont des patries, ne courons pas après des chimères bourdonnant dans le vide, ne raffinons pas, ne cherchons pas, pour tout dire, midi à quatorze heures et demandons-nous simplement ce que contient de vivant, de fort et de bienfaisant cette forme précise et connue de communauté humaine.

Une remarque s'impose, d'abord, à notre esprit : c'est que l'idée de Patrie a pour elle la consécration du temps et qu'elle nous apparaît avec la garantie des siècles. Est-ce assez pour conclure qu'elle soit éternelle ou intangible? Je ne le prétends pas; mais il y a déjà là un état de fait significatif, qui ne va pas sans doute, sans des causes profondes. Et si l'on allègue que cet état de fait a correspondu à un certain stade de l'humanité, on devra nous expliquer pourquoi, après avoir si longtemps duré, il aurait perdu brusquement toute raison d'être. Une si longue habitude n'a pu manquer, en effet, d'engendrer des besoins, des goûts, des façons de sentir et de penser, qui sont entrés dans la nature humaine, qui s'y sont incorporés et que la fantaisie de quelques rêveurs n'en saurait arracher.

On objecte que, dans l'antiquité, les grands empires asiatiques et africains n'étaient pas, à proprement parler, des nations, que les cités helléniques, enfermées dans le cercle étroit de leurs murailles, n'ont guère connu qu'une sorte de solidarité municipale et qu'à l'inverse le civisme romain a fini par se délayer dans l'immensité de ses conquêtes. Si j'en avais le loisir, je pourrais, je crois, prouver que, par l'unité religieuse et législative, par l'hérédité de la civilisation, la Chaldée, l'Assyrie, l'Égypte, réunissaient quelques-uns des caractères d'une patrie. Mais oublions, si l'on veut, l'Égypte, l'Assyrie et la Chaldée. L'exemple que je ne nous laisserai pas dérober, c'est celui des Grecs ou des Romains. Qu'importe l'étroitesse de la cité ou l'énormité progressive de l'Empire? C'est au pied de l'acropole et du Palatin que se sont épanouies, en fleurs impérissables, les plus belles vertus patriotiques; c'est de là que sont parties, à travers le monde, toutes les grandes leçons de vaillance, de dévouement et de sacrifice; et lorsque nous nous interrogeons aujourd'hui sur nos devoirs sociaux, c'est encore une parole grecque qui retentit à nos oreilles : « Le plus sûr des oracles, c'est de défendre sa patrie ».

Si le patriotisme a des racines qui plongent aussi profondément dans l'histoire de l'humanité, comment ne pas admettre qu'il y puise une sève vigoureuse et constamment renouvelée? Nos antipatriotes ne l'entendent pas ainsi et ils s'efforcent de détruire, par une analyse sophistique, ce sentiment héréditaire. « Prenez, disent-ils, prenez les uns après les autres les éléments moraux et matériels dont on veut composer la patrie : il n'en est pas un seul qui résiste à l'examen. » Et ils s'ingénient à démembrer l'idée de patrie, à la déchiqueter, à l'émietter, comme des expérimentateurs qui s'imagineraient étudier le mécanisme du corps humain, en disséquant tant bien que mal des organes séparés, sans se préoccuper de la coordination qui existe entre eux et sans rechercher comment chacun coopère au fonctionnement de l'ensemble. Et lorsqu'ils ont terminé ce travail de découpage, ils se tournent vers nous triomphalement : « Voyez, s'écrient-ils, il ne reste rien. La patrie est une poussière impalpable. C'est une chose irréelle; c'est un fantôme de l'imagination. »

Ils s'attaquent, d'abord, aux fondements les plus anciens et les

plus stables de l'idée de patrie. Qu'est-ce, demandent-ils, que l'amour du sol natal? C'est l'attachement physique de la plante à l'humus qui la nourrit ; c'est la prédilection irraisonnée du paysan pour le vallon où il a commencé à vivre, c'est l'enveloppement fatal des premières habitudes, c'est le souvenir persistant des spectacles familiers. Mais tout cela, qui explique peut-être la fidélité à un coin de bois ou à un bout de champ, ne saurait justifier l'extension de ce sentiment primitif à un pays qui s'espace sur plusieurs degrés de longitude et de latitude. Pauvres gens qui cherchent ainsi à amoindrir, à rétrécir, à abaisser les plus nobles facultés de l'âme humaine! Ont-ils donc jamais questionné un de ces agriculteurs ou de ces vignerons à qui ils prêtent des idées si exiguës? La réponse, j'en suis sûr, ne se serait pas fait attendre : « Oui, nous aimons ce village où nous sommes nés, cet horizon qui a borné les désirs de notre enfance, ces prés que fauchaient nos pères, ces forêts dont la verdure a si longtemps rempli nos yeux, ces tombes où dorment ceux que nous pleurons ; oui, nous aimons, d'un amour doux et tendre, ce morceau de patrie. Mais nous savons pourtant que ce n'est qu'un morceau et, s'il était détaché du reste, nous aurions beau nous en détacher avec lui, il ne suffirait pas à nous consoler de cette séparation. Nous nous sentirions, sur notre coin de terre, veufs de notre patrie. C'est qu'au delà de notre commune, nous apercevons notre canton ; au delà de notre canton, notre département et notre province; au delà de notre province, l'ensemble même du territoire français ». Et qui donc aura raison, de nos sophistes ou de ce paysan? Et celui-ci, en restituant à l'amour du sol natal toute son ampleur et toute sa plénitude, ne reconnaîtra-t-il pas implicitement, avec une clairvoyante simplicité, la grande vérité que M. Vidal de La Blache a si lumineusement mise en relief, à savoir que la France est, dans toute la force du terme, une individualité géographique?

Entendons-nous. Il va sans dire que ce n'est ni la géologie ni la botanique qui ont ordonné à la terre que nous habitons de devenir la France ; et, quoi qu'on en ait souvent pensé, la nature ne se charge pas de tracer des frontières aux nations. Mais, par la lente appropriation qu'en ont su faire les hommes, cette terre française a pris, à travers les âges, une personnalité de mieux en

mieux définie. Lorsque, peu d'années avant l'ère chrétienne, Strabon visitait la Gaule, il observait avec curiosité la configuration du pays, la disposition harmonieuse des montagnes et des fleuves ; il était frappé des facilités qu'offrait cette riche contrée aux relations futures de la Méditerranée et de l'Océan ; et, dans une phrase célèbre, il annonçait qu'un tel continent était prédestiné, par une sorte de vocation naturelle, à devenir le support d'une nation. Et aujourd'hui que, dans toutes nos écoles primaires, les enfants se sont familiarisés avec la physionomie de la France, avec les lignes de ses cours d'eau, avec le dessin de ses rivages, avec le nom de ses villes, avec la nomenclature de ses ressources forestières, industrielles ou agricoles, il n'est pas possible que le sens du terroir ne s'élargisse pas, chez tous les Français, jusqu'à la compréhension et à l'amour de cet être géographique. Lorsque le paysan dit : « Au delà de mon village, je vois mon pays », ce n'est pas dans une vision vague et indistincte qu'il aperçoit la terre de France ; il en a dans l'esprit une image exacte et une représentation sensible.

Aussi mal inspirés, Messieurs, sont les destructeurs de l'idée de patrie, lorsqu'ils veulent démontrer qu'elle est condamnée par l'ethnographie. Renan protestait autrefois contre la manie malfaisante de ces conquérants qui s'arrogent le droit d'aller par le monde tâter le crâne des gens et les prendre à la gorge en leur disant : « Tu es de ma race, tu es de mon sang, tu nous appartiens ». Mais voici maintenant que nous avons chez nous, à notre foyer, des ennemis qui mettent l'anthropologie à contribution pour détruire notre unité nationale. « Qu'est-ce, disent-ils, que la race française? Un composé de Ligures, d'Ibères, de Celtes, de Celtibères, de Galates, de Kymris, de Romains, de Grecs, de Germains et de Francs, un mélange confus de brachycéphales bruns, de brachycéphales blonds, de dolichocéphales bruns. De quel droit peut-on qualifier de race cet amalgame innommé? »

J'inviterais volontiers ces ethnologistes d'occasion à entreprendre le même travail d'analyse sur l'une quelconque des nationalités européennes, sur l'une de celles qui ont réussi, dans le cours du XIXe siècle, à conquérir leur indépendance ou sur l'une de celles qui s'efforcent, aujourd'hui encore, de se constituer en

patries. Ils trouveront partout les mêmes combinaisons physiologiques, les mêmes confusions et les mêmes incertitudes. Et pourtant nous avons vu ces diverses nationalités se concentrer, s'organiser et tendre à l'unité. Qu'est-ce à dire, sinon que le mot race n'a pas, en histoire, le même sens qu'en anthropologie et qu'une longue communauté d'existence, l'influence du sol et du climat, l'identité des mœurs, finissent par créer, dans le genre humain, des catégories distinctes, parfaitement reconnaissables, et autrement caractéristiques peut-être que les divisions en brachycéphales et en dolichocéphales? C'est ainsi que chaque nation finit par acquérir un tempérament propre, moyenne des tempéraments individuels de ceux qui la composent, et c'est ainsi, en particulier, que le peuple français s'est toujours révélé, aux yeux des autres peuples, par des signes précis et permanents.

J'avoue que les étrangers ont eu parfois la malignité de choisir dans ce signalement séculaire, les traits les moins flatteurs. Ils se sont plu, par exemple, à reprocher aux Français leur jactance et leur frivolité. N'est-ce pas Giocomo Leopordi qui décernait au pays de France ces épithètes aimables : très superficiel et très charlatan? N'est-ce pas Schopenhauer qui lançait cette boutade charmante, renouvelée, d'ailleurs, de Voltaire : « Les autres parties du monde ont les singes, l'Europe a les Français ». Mais ces injures même et ces grossièretés ont la valeur d'une démonstration. Nous sommes insultés, donc nous sommes! Notre moi s'affirme par ces violences du non-moi.

D'autres étrangers nous ont, du reste, jugés avec une sévérité moins injuste. Tel Cavour, lorsqu'il définissait notre tempérament la logique mise au service de la passion, tel Machiavel, lorsqu'il professait que, pour nous vaincre, il fallait se garantir de notre première furie et qu'en traînant en longueur, on avait des chances de nous réduire.

Si les autres connaissent si bien nos défauts, soyez sûrs qu'ils connaissent aussi nos qualités. Ils en parlent moins, mais ils ne les ignorent pas. Et si nous résumons leurs appréciations, si nous les comparons à celles de nos propres écrivains, nous retrouvons, à peu de chose près, le portrait qu'a peint M. Alfred Fouillée dans son beau livre sur la Psychologie du peuple français : une nation généreuse, ardente, toujours portée à se faire

la servante du droit et à prendre la défense des opprimés; une nation brave qui méprise la mort : non paventi funera Galliae; une nation à l'intelligence vive et primesautière, à l'imagination raisonnante, au caractère expansif et, comme dit M. Fouillée, centrifuge; une nation éprise de clarté, de méthode, d'ordre mental et poussant volontiers ces besoins innés jusqu'au goût de l'absolu. Supposez que vous trouviez quelque part cette description d'un peuple vivant. Croirez-vous qu'elle s'applique aux Anglais, ou aux Russes, ou aux Allemands? Vous n'hésiterez pas à reconnaître qu'elle concerne les Français. C'est donc que les Français ne sont pas une agglomération vague et amorphe; c'est donc qu'ils constituent une véritable race historique, compacte et homogène.

« Soit! répondent nos antipatriotes; mais ne nous dites pas du moins que le lien qui unit ces Français soit la langue, car la langue n'a rien de commun avec la patrie. La Belgique est bilingue, la Suisse est trilingue, l'Autriche est multilingue et il y a, hors de France, des gens qui parlent français et qui ne sont pas Français. » Je n'en disconviens pas. Ni la langue ne crée, à elle seule, la patrie, ni la patrie n'exige impérieusement l'unité de langue. De quel secours cependant la suppression des dialectes provinciaux et le triomphe de la langue d'oïl n'ont-ils pas été pour la consolidation de l'idée française! Je laisse de côté, si l'on veut, les vertus particulières de cette langue, un des plus remarquables instruments de précision intellectuelle qui aient jamais été forgés par les hommes; je néglige cette démarche agile, simple et rythmée, cette syntaxe régulière qui suit avec fidélité l'ordre naturel de la pensée, cette universalité même dont Rivarol a noté les causes avec un peu plus de rhétorique peut-être que d'exactitude scientifique. Je retiens seulement cette habitude que les Français ont prise, en parlant la même langue, de penser en commun et de sentir à l'unisson. Si vous voulez apprécier la douceur et la force de cette habitude, passez la frontière et faites trois expériences successives. Allez d'abord dans un pays dont la langue vous soit totalement inconnue. Ni la nature ni les arts ne rapprocheront utilement votre âme de l'âme de ce pays. Quelque effort que vous fassiez pour le comprendre et pour l'aimer, vous verrez se dresser une barrière entre lui et vous. Revenez dans un pays dont vous parliez la langue. Vous voilà

déjà plus près de ces étrangers avec qui vous pouvez librement échanger des idées. Rentrez en France par Genève ou par Bruxelles et écoutez des Belges ou des Suisses parler français. Vous remarquerez bien qu'ils ne sont pas vos compatriotes. Vous distinguerez dans leurs tournures de phrases et dans leurs locutions favorites l'infiltration des influences flamandes ou germaniques; mais déjà, auprès d'eux, vous serez davantage en accord intellectuel, vous éprouverez mieux la sensation d'avoir des interlocuteurs qui ont le crâne fait comme le nôtre, et, tout en vous sachant hors de France, vous vous sentirez environné de la pensée française.

J'ai eu cette impression très nette, il y a quelques mois, à Anvers, en risquant, devant un public de Flamands et de Wallons, une conférence assez inexpérimentée sur la littérature belge et, en particulier, sur ces deux grands écrivains que fêtait, cette semaine, la Société des Gens de Lettres, Camille Lemonnier et Émile Verhaeren. A Anvers, sur le champ de bataille même des deux langues, je voyais bien que ces Wallons et ces Flamands, désormais unis dans une même patrie, avaient un même cœur; et pourtant il y avait, entre les Wallons et le conférencier français, une sorte de sympathie préétablie que les moindres occasions faisaient éclater et que la langue seule avait créée.

Comment voudrait-on qu'au sein d'une même patrie, l'unité de langue ne resserrât pas davantage encore, entre les esprits, les liens de parenté? C'est à la faveur de cette unité que la France s'est peu à peu donné une littérature nationale, littérature, comme on l'a dit, éminemment intellectuelle et sociale, qui est le pur reflet de son génie? Et cette littérature, favorisée par l'unité de langue, a elle-même, à son tour, soutenu, développé, protégé la langue. Et si nos grands orateurs, nos grands prosateurs, nos grands poètes, ont été, depuis des siècles, les meilleurs ouvriers de cette tâche patriotique, reconnaissons, Messieurs, que, de nos jours, c'est l'école républicaine qui l'a complétée et couronnée, c'est elle qui a chassé les vieux patois de leurs derniers refuges et qui a fait pénétrer dans les moindres hameaux la clarté triomphante de la langue française.

Mais faisons un pas de plus et nous toucherons au vrai fondement de la patrie. Plus encore qu'un être géographique ou qu'un

être ethnique, ou qu'un être linguistique, la patrie est un être historique. C'est une personne morale qui a un passé, qui a conscience d'elle-même et qui veut se continuer dans l'avenir. Elle contient donc une double force, la force d'un fait et la force d'une volonté. Elle repose, à la fois, sur des traditions et sur un consentement prolongé.

Quel aveuglement de croire que les traditions soient incompatibles avec le progrès! Elles sont le trait d'union nécessaire entre ce qui a été et ce qui sera. Elles sont ce qui nous dépasse dans le temps, ce qui met quelque chose de durable dans le moment que nous vivons; elles sont la mémoire d'un peuple; elles sont le miroir où il peut se retrouver tout entier.

En France l'idée de patrie a certainement devancé le mot. Nous voyons le mot apparaître au XVIe siècle dans Etienne Dolet, dans Maurice Scève, dans Rabelais, dans du Bellay, dans Guillaume Budé, dans Claude Gruget. Littré avait cru le trouver déjà chez un contemporain de Jeanne d'Arc, Jean Chartier, et il y avait, dans cette coïncidence, je ne sais quoi d'heureux et de touchant. Mais la science est impitoyable! MM. Delboulle et Thomas ont montré que dans le texte de Jean Chartier le mot de Patrie avait été interpolé en 1661, sur le vu de la traduction latine, par l'éditeur Denis Godefroy. Admettons donc que c'est la Renaissance qui, la première, a emprunté cette admirable expression à l'antiquité et qui l'a adaptée à notre langue. Voilà pour le mot! Mais la chose avait préexisté et elle s'était exprimée jusque-là, soit par le nom de Royaume de France, soit par ce joli nom de pays, qui, venu du latin et du roman par la langue populaire, a gardé un parfum du vieux terroir.

Ici encore, je sais ce qu'on objecte. On prétend que, sous l'ancien régime, la conscience nationale n'était pas éveillée et que la seule patrie, c'était le Roi. On répète complaisamment la phrase de La Bruyère : « Il n'y a point de patrie dans le despotique ». On cite l'exemple des Français qui, sans se croire criminels, ont servi autrefois l'étranger contre la France : Condé, Turenne, les émigrés. Et certes ce que la Révolution a ajouté, en France, à l'idée de patrie fut décisif et nous tâcherons dans un instant de préciser cet apport. Mais auparavant déjà il y avait une France et cette France était une patrie.

La France, Messieurs, s'était cherchée pendant des siècles et elle s'était peu à peu reconnue, grâce à l'action persévérante des Capétiens. Les chansons de geste et l'épopée de Roland nous proposent de fréquents témoignages d'un esprit national déjà très vif. « A Dieu ne plaise, dit Roland, que la douce France tombe jamais dans le déshonneur! O douce France, tu vas donc être veuve de tes meilleurs soldats! »

Cette cristallisation de l'idée française, commencée par le Roi, est précipitée par la guerre de Cent Ans. La France se détermine en s'opposant à l'étranger et elle sort de cette longue épreuve plus consciente de ses destinées et plus jalouse de son indépendance. « Si la guerre de Cent Ans, dit M. Anatole France, ne créa pas le sentiment national, elle le nourrit. »

Voici Jeanne d'Arc et, en 1428, un des hommes d'armes du Sire de Baudricourt, Jean de Houillonpont, s'écrie : « Faut-il que le Roi soit chassé du royaume et que nous devenions Anglais! » Et devant ses juges, Jeanne disait, il est vrai : « Je sais que mon Roi gagnera le royaume de France », et peut-être alors ne pensait-elle qu'au Roi. Mais, interrogée par Jacques de Touraine, elle ajoutait : « Que les Anglais ne partaient-ils de France et n'allaient-ils dans leur pays! » Et c'était déjà chez cette noble fille la claire vision de la patrie.

Et, de plus en plus, cette pensée se précise chez tous les Français. Au milieu des agitations du XVIe siècle, Ronsard se lamente :

> Vous avez fait mourir
> La France, votre mère, au lieu de la nourrir;
> Ce n'est pas une terre allemande ou gothique;
> C'est celle où tu naquis, qui douce te reçut.

Plus tard, au frontispice de la Dîme royale, Vauban inscrit cette fière profession de foi : « Je suis Français, très affectionné à ma patrie ». Et ce ne sont pas là des manifestations isolées, intermittentes, exceptionnelles. « Au XVIe siècle et au XVIIe siècle, dit encore Anatole France, cette envie de penser et d'agir en commun qui fait les grands peuples devient chez nous très ardente. » Le roi, sans doute, personnifiait la patrie comme il personnifiait l'État. Mais déjà transpirait de toutes parts, dans la littérature, dans les arts, dans la diplomatie, dans le courage militaire, un sentiment très net de la grandeur française.

Est-ce en répudiant tous ces souvenirs, est-ce en renonçant à cet héritage de gloires et de tristesses communes que la Révolution a renouvelé et rajeuni l'idée de Patrie? Non pas! C'est en dégageant cette idée de tout ce qu'elle avait d'adventice, c'est en la purifiant de ce qui la troublait, c'est en la posant en pleine lumière.

La Révolution a précisé aux yeux de tous les Français la notion d'unité nationale; elle leur a montré, dans sa réalité vivante, l'être territorial et historique, matériel et moral, qu'ils avaient à défendre contre l'Europe coalisée.

Parce que les Français étaient dorénavant élevés au rang de citoyens, parce qu'ils étaient appelés à élire des représentants, parce que ces représentants délibéraient entre eux sur tous les grands intérêts de la politique intérieure et étrangère, parce que les coutumes locales disparaissaient sous des lois uniformes, la conscience française s'est de plus en plus affirmée et la solidarité civique, pénétrant l'idée de patrie, l'a transformée et agrandie.

Désormais n'est plus possible la confusion que l'ancien régime était exposé à commettre entre le monarque et la nation. La nation maintenant vit de sa vie propre et elle n'est pas seulement une association d'affaires, un échange de services, une mise en commun d'avantages matériels; elle est quelque chose de plus; elle est un sentiment collectif; elle est un idéal réalisé, elle est une force humaine.

Une force humaine, c'est ce que nient violemment les internationalistes. Pour eux, la patrie, à supposer qu'elle ait jamais eu sa raison d'être, a terminé son cycle; elle a accompli son œuvre; elle n'est plus qu'un groupement suranné d'égoïsmes et de privilèges; elle doit céder humblement la place à la fédération internationale des prolétaires.

Remarquons, Messieurs, que dans cette conception cosmopolite de la lutte de classes, il ne reste rien, ou presque rien, des rêves glorieux qui ont hanté à certaines heures les plus grands cerveaux de l'humanité, les Socrate, les Diderot, les Lessing, les Schiller, les Lamartine, les Victor Hugo.

Rappelons-nous et comparons :

> L'égoïsme et la haine ont seuls une patrie,
> La Fraternité n'en a pas...

Ma patrie est partout où rayonne la France,
Où sa langue répand ses décrets obéis...
Je suis concitoyen de tout homme qui pense:
La vérité, c'est mon pays...

« O France, adieu! tu es trop grande pour n'être qu'une patrie. On se sépare de sa mère, quand elle devient déesse... Tu es si grande que tu ne vas plus être. Tu ne seras plus la France, tu seras humanité, tu ne seras plus nation, tu seras ubiquité. » Voilà ce qu'écrivaient Lamartine en 1841, Victor Hugo en 1867, et il n'y avait, dans ces aspirations humanitaires, qu'un besoin, d'ailleurs cruellement trompeur, de fraternité plus vaste; et même chez Victor Hugo et chez Lamartine, ce n'était pas, vous le voyez, l'idée de patrie qui reculait devant l'idée d'humanité, c'était, au contraire, la patrie qui s'enflait jusqu'à devenir humanité.

Nous sommes loin de ces utopies. Nous n'avons plus à compter seulement avec les rêveries de quelques poètes ou avec les anticipations téméraires de quelques philosophes. Nous avons à compter avec une propagande active, tantôt insidieuse, tantôt éhontée, qui tend à détruire l'idée de patrie, au profit de passions et d'intérêts politiques ou sociaux. Et nous trouvons sous la plume de M. Hervé des phrases comme celles-ci : « Nous ne nous battrons donc pas pour défendre les patries actuelles. Mais nous nous battrons quand il le faudra, pour « réaliser le régime socialiste (ce qu'il appelle, lui, le régime socialiste, et je n'ai pas besoin de dire que je ne rends pas tous les socialistes responsables de cette déclaration), ou pour le défendre, ajoute-t-il, dès que nous aurons réussi à l'établir ». Et il continue : « Il suit de là que les patriotes républicains admettent la guerre étrangère, comme un pis-aller, il est vrai, pour défendre la patrie actuelle, tandis que nous, nous n'admettons qu'une seule guerre, la guerre civile, la guerre sociale, la guerre de classe, la seule qui, à l'heure présente, dans l'Europe du XXe siècle, puisse apporter quelque profit véritable aux exploités de tous pays ».

M. Hervé est-il un isolé, un esprit fantasque, qui tient une gageure personnelle? Pour peu que nous jetions un coup d'œil sur les délibérations de certains congrès, nous sommes malheureusement forcés de constater que, s'il met une violence calculée

dans l'expression de ses idées, il n'est pas seul à les professer et qu'il est, en définitive, un personnage représentatif. N'exagérons pas l'influence de son action et de celle de ses semblables; mais ne croyons pas détruire cette action en la niant.

Pendant que M. Hervé écrivait ces lignes sacrilèges, vous savez ce que disait Bebel au Reichstag : « Si jamais on attaquait l'Allemagne, si son existence était en jeu, alors, je puis en donner ma parole, tous du plus jeune au plus vieux, nous serions prêts à mettre le fusil sur l'épaule et à marcher sus à l'ennemi. Cette terre est aussi notre patrie. Nous nous défendrions jusqu'à notre dernier souffle, je vous en fais serment! »

En présence du contraste qui éclate entre ces deux langages, le langage du socialiste allemand et celui du révolutionnaire français, comment ne pas se rappeler la parole d'Edgar Quinet : « Si la France se fait cosmopolite, elle deviendra immanquablement dupe de tous les autres peuples ».

Oui, c'est le mot qu'il faut reprendre. L'antipatriotisme ne peut être à l'heure où nous sommes, dans l'Europe où nous vivons, que la plus effroyable duperie. Il n'aurait d'excuse que dans ce pays chimérique dont parlait ironiquement Waldeck-Rousseau, chez un peuple sans passé et sans rivaux, habitant, au milieu d'un océan ignoré, une île assez fertile pour le nourrir et assez pauvre, en même temps, pour ne tenter l'ambition de personne.

Il est vrai, un ancien député, qui fut, étrange retour des choses, boulangiste, a osé écrire : « Je voudrais voir la France désarmer sans s'occuper de ce que font les autres. Il se pourrait qu'elle succombât sous quelque agression monstrueuse. Mais, même alors, elle ne périrait pas tout entière ». Tant d'illuminisme, hélas! entre-t-il dans l'esprit des pacifistes? Et ne comprennent-ils pas qu'en s'offrant à la force brutale comme une proie résignée, l'idée française disparaîtrait sans aucun profit pour le monde?

Au lendemain de la guerre de 1870, qui avait brisé les ailes à tant de rêves, Sully Prudhomme chantait mélancoliquement les désillusions de l'internationalisme philosophique :

> Je m'écriais avec Schiller :
> Je suis un citoyen du monde;

En tous lieux où la vie abonde,
Le ciel m'est doux et l'homme cher.
De mes tendresses détournées,
Je me suis enfin repenti ;
Ces tendresses, je les ramène
Etroitement sur mon pays,
Sur les hommes que j'ai trahis
Par amour de l'espèce humaine.

Faudrait-il de nouvelles ruines, de nouveaux deuils et de nouvelles larmes, pour désabuser demain des internationalistes qui ne sont ni des philosophes ni des poètes, mais qui souffriraient néanmoins, j'en suis sûr, et d'une souffrance inguérissable, si jamais ils voyaient la France, la France de chair et de sang, pantelante sous leurs yeux ?

Mais, Messieurs, la patrie n'est pas seulement une nécessité de fait, et le patriotisme n'est pas seulement un devoir inexorablement imposé par les circonstances. La patrie est, si je puis dire, une nécessité humaine et le patriotisme est la forme la plus accessible, la plus sûre, la plus vraie, de nos devoirs envers l'humanité.

Nul ne l'a mieux montré que M. Jaurès, dans la *Revue de Paris* du 1er décembre 1898, et on a plaisir, après plus de dix ans, à relire cet article : « Briser les nations, écrivait M. Jaurès, ce serait renverser des foyers de lumière et ne plus laisser subsister que de vagues lueurs dispersées de nébuleuse. Ce serait supprimer aussi les centres d'action distincte et rapide, pour ne plus laisser subsister que l'incohérente lenteur de l'effort universel. Ou plutôt ce serait supprimer toute liberté, car l'humanité, ne condensant plus son action en nations autonomes, demanderait l'unité à un vaste despotisme asiatique. » C'est, en termes plus éloquents, la pensée d'Auguste Comte : « La sociabilité croissante s'étend de la famille à la patrie, puis de la patrie à l'humanité, chaque forme plus large d'union modifiant la précédente sans la détruire. »

Et c'est effectivement en ces trois cercles concentriques que naissent, se meuvent et se développent nos sentiments les plus simples et les plus naturels. L'idée de famille nous aide à concevoir l'idée de patrie; l'idée de patrie nous aide à concevoir l'idée d'humanité.

La patrie est proche, nous la voyons, nous la sentons, nous la touchons. L'humanité est bien lointaine, bien vaste, bien vague; nous sommes perdus devant son immensité. La meilleure façon d'aimer les hommes n'est-elle pas d'aimer, d'abord, cette fraction d'humanité qui est près de nous, qui nous enveloppe et que nous pouvons le mieux connaître? Au lieu de disperser nos affections et de disséminer nos énergies, sachons les ramasser, les concentrer, les condenser et les employer utilement sur le coin de terre où nous sommes appelés à vivre.

Je ne crois pas, Messieurs, que, pour nous limiter ainsi, il nous faille beaucoup de résignation. Il nous suffit d'un peu de sagesse et de clairvoyance.

Notre âme, d'ailleurs, ne peut se diminuer en se repliant sur la France. Si toute nation fait sa partie dans le chœur de l'humanité, la France y exprime toujours des sentiments universels : liberté, justice, fraternité. « La France, disait Victor Hugo en 1871 (il ne parlait plus tout à fait comme en 1867), la France est le moteur du progrès, l'organisme de la civilisation, le pilier de l'ensemble humain. Lorsqu'elle fléchit, tout s'écroule. » Moins que tout autre, par conséquent, Messieurs, le patriotisme français est en contradiction avec le sens de l'humanité; il en est, pour nous, la condition nécessaire et la détermination pratique.

« Lorsqu'elle fléchit, tout s'écroule... » Aussi bien les étrangers eux-mêmes, qui, en général, je le disais tout à l'heure, n'inclinent pas à l'indulgence envers nous, sont-ils les premiers à comprendre que l'existence d'une France indépendante et forte est indispensable à l'équilibre du monde et que si notre patrie disparaissait, l'humanité sentirait immédiatement un point d'appui lui manquer. N'est-ce pas hier qu'à la tribune même du Reichstag un radical allemand, le docteur Naumann, proclamait : « On n'oublie pas la nation qui vous a donné la liberté. Toute notre culture allemande s'est développée sous l'influence de celle de la France. »

Messieurs, si la France a des fils ingrats qui ferment les yeux à l'évidence et qui, dans leur cécité volontaire, cherchent à détruire leur foyer, elle peut être tranquille : ils échoueront dans leur œuvre néfaste. Ils se briseront contre les puissances combinées de la nature et de l'histoire. Ils se briseront aussi

contre cette volonté de vivre qui fait la grande force d'une nation.

Ce ne serait rien pour la France d'occuper une des plus belles contrées du monde, d'y avoir peu à peu formé un tempérament national, d'y avoir amassé un opulent patrimoine de souvenirs communs, si elle perdait par malheur la notion d'elle-même et la volonté de durer. Chez les patries comme chez les individus, il se produit parfois des troubles organiques qui entraînent l'affaiblissement morbide de la personnalité. Mais lorsque la France s'examine elle-même, elle ne peut relever que des symptômes rassurants. Si elle est restée peut-être la nation mobile et nerveuse que César et Strabon découvraient déjà chez les Gaulois, elle n'est atteinte d'aucune lésion et elle a conservé intactes toutes ses substances vitales.

Nous l'avons bien vu, il y a dix-huit mois, lorsque l'ombre de la guerre a momentanément passé sur l'Europe. La France s'est serrée, confiante, silencieuse et digne, autour de son armée et de son drapeau.

Et cet hiver encore, il y a quelques semaines à peine, devant les ravages de l'inondation, quel exemple d'union et de solidarité la France n'a-t-elle pas donné? Ces gens du peuple, ces petits bourgeois, ces soldats, ces agents de police, ces femmes du monde, collaborant tous, d'un même cœur, d'un même élan, à une œuvre de sauvetage et de secours, n'était-ce pas la plus belle et la plus éloquente des leçons de choses? C'est à ces heures-là que les sceptiques eux-mêmes commencent à douter de leur scepticisme; c'est à ces heures-là que les plus insensibles s'émeuvent.

Ne craignons rien, messieurs, une patrie qui se retrouve ainsi devant le péril ou devant la douleur ne périra pas.

L'Abus de l'Esprit de critique et l'Irrespect.

Ce qui frappe le plus le Français lorsqu'il passe la frontière, c'est moins la nouveauté des institutions qu'il observe que l'empressement de nos voisins à les respecter. Chez nous, il suffit qu'un règlement soit affiché en grosses lettres pour qu'on s'ingénie à le violer. Ainsi, dans la plupart des villes, des écriteaux interdisent aux bicyclistes l'accès des allées ou des trottoirs réservés aux piétons; mais cela n'empêche pas les bicyclettes de rouler à toute vitesse dans les passages interdits et d'y renverser les vieillards et les enfants. A l'entrée de toutes les bourgades, une grande affiche prescrit aux automobiles de ralentir leur allure et de ne pas dépasser 12 kilomètres à l'heure; mais les moteurs continuent de tourner avec la même vitesse et les voyageurs passent dans un tourbillon de poussière au risque d'écraser les passants. Dans toutes les gares, dans les wagons de chemin de fer, dans les voitures publiques, de petits écriteaux défendent de cracher sur le sol ou sur le parquet; mais chacun sait combien cette défense reste lettre morte et combien l'hygiène publique souffre de cet état de choses. Une loi punit les mauvais traitements envers les animaux, mais il n'est pas rare de voir de malheureux chevaux succomber à la fois sous la charge et sous les coups. Une autre loi oblige les pères de famille à envoyer leurs enfants à l'école; mais cela n'empêche pas les rues d'être peuplées de petits polissons pendant les heures de classe. Des règlements interdisent l'attelage des chiens, le dépôt des fumiers dans le voisinage des fontaines publiques, le jet des ordures dans les ruisseaux, le travail des enfants au-dessous d'un âge déterminé, le port d'armes prohibées, etc., etc. Mais combien de personnes se gênent pour respecter ces sages prescriptions?

Or, en Allemagne par exemple, il suffit que le mot *verboten* — il est défendu — figure sur une affiche pour que tous les passants s'y arrêtent et se conforment à ses prescriptions. Dans une grande ville comme Magdebourg, comme Munich, comme Dresde, vous ne verrez ni sur les trottoirs, ni sur la chaussée, aucun bout de papier, aucun chiffon, aucune trace de crachat : il est interdit de souiller la rue et personne ne s'avise d'enfreindre cette interdiction. Bien mieux, il est défendu de distribuer des prospectus sur la voie publique, et cette distribution ne se fait que dans les magasins. Qu'un enfant manque l'école, et aussitôt, sur la plainte de l'instituteur, un agent de l'autorité — sergent de ville, appariteur ou garde champêtre selon les localités — se présente dans la famille, porteur d'une sommation à payer la somme de 3 marks (3 fr. 75). En France, certains pères de famille commenceraient par mettre à la porte l'agent de l'autorité; la plupart du moins protesteraient, argumenteraient, trouveraient des raisons pour ne pas payer. En Allemagne, on s'exécute : c'est la loi, elle n'admet pas d'excuses. Aussi les absences sont rares dans les écoles. Il arrive souvent en Allemagne comme en France que des attroupements se forment à l'occasion d'un incident de la rue, que des bousculades se produisent à l'entrée d'un théâtre ou d'une réunion publique. Qu'un agent intervienne pour maintenir l'ordre ou rétablir la circulation : en France, on le tournera en dérision, on l'invectivera et quelquefois on le bousculera; en Allemagne, la seule vue de son uniforme aura calmé les esprits et ramené l'ordre.

Si d'un côté il y a abus de la réglementation et exagération de la passivité dans l'obéissance, il faut bien convenir que de l'autre côté il y a licence abusive et irrespect condamnable.

Le même contraste apparaît dans la tenue, dans le langage, et surtout dans l'attitude des gens en présence d'une manifestation publique ou d'une cérémonie privée. L'Anglais, comme l'Allemand, exagère la raideur de la tenue, la recherche de la correction du vêtement, le respect des conventions sociales, même dans ce qu'elles ont de puéril et de naïf; mais le Français exagère l'insouciance, le laisser-aller, quelquefois aussi l'irrespect. Qu'une procession passe dans la rue en Angleterre, qu'un prédicateur prenne la parole sur une place publique, et tous ceux qui ne

prendront aucune part à la manifestation ou au prêche passeront tranquillement leur chemin, indifférents à ce qui ne les concerne pas. En France, on entendra des quolibets, des coups de sifflet, et quelquefois on verra échanger des horions. C'est qu'intolérance et irrespect vont souvent de pair.

Chez nos voisins, qu'il s'agisse de ceux du Nord ou du Midi, on peut n'être pas d'accord sur la solution des problèmes sociaux ou sur l'orientation à donner aux affaires extérieures; mais on s'entend toujours sur les notions de Patrie, de Famille, de Légalité, d'autorité publique. Chez nous, l'idée de patrie est contestée; les uns veulent détruire l'unité nationale qu'elle représente, les autres — très peu nombreux, il est vrai — prêchent l'antimilitarisme; quelques-uns même plantent le drapeau dans le fumier. On nie la légitimité de certaines lois, on déclare hautement qu'on n'obéira pas à telle ou telle d'entre elles, on bafoue les magistrats chargés de les appliquer, on ridiculise des institutions sacrées comme la Famille, la Justice, l'Armée, on essaye d'affaiblir les sentiments les plus humains comme l'affection familiale, l'amour des ancêtres, le plaisir du sacrifice. Sans doute, les excès dans ce sens ne sont encore que des exceptions; mais il faut bien reconnaître que ces exceptions se multiplient et que l'action dissolvante de l'irrespect se manifeste de plus en plus dans la famille, dans l'école, dans la société.

Or, je ne crois pas qu'un esprit sérieux puisse applaudir au relâchement des liens de solidarité qui unissent l'enfant à son père, l'élève à son maître, l'ouvrier à son patron, le citoyen à sa patrie et aux institutions qu'elle s'est librement données. Sans doute, nous ne voudrions pas voir introduire en France la raideur britannique ou le caporalisme allemand. Mais j'en sais beaucoup qui voudraient voir renaître le sentiment du respect pour tout ce qui est respectable, pour tout ce qui mérite d'être conservé et honoré : par exemple, pour l'homme qui a des convictions solides et qui met sa conduite en harmonie avec ses principes; pour celui qui poursuit une noble idée avec une inlassable persévérance; pour l'agent régulier de l'autorité publique, qu'il soit gendarme, juge, préfet ou président de la République; pour la loi, expression de la volonté nationale; pour le drapeau, symbole de la patrie; pour la famille, gardienne des bonnes

mœurs; pour tous ceux qui, dans un domaine ou dans l'autre, se montrent supérieurs au commun des mortels. Apprendre à respecter et à aimer tout ce qui est grand, tout ce qui est beau, tout ce qui revêt un certain caractère de supériorité, n'est-ce pas faire dans une grande mesure l'éducation morale?

Or, si nous considérons le système éducatif de nos voisins, nous voyons qu'il diffère singulièrement du nôtre. Ouvrons, par exemple, les ouvrages d'histoire ou de géographie mis entre les mains des petits Anglais et des petis Allemands : nous y trouverons une louange continuelle de la patrie, de ses bienfaits, des grands hommes qu'elle a produits, des succès qu'elle espère dans l'avenir. Henri VII Tudor fut un grand roi, Cromwell un homme d'État incomparable, Gladstone un grand ministre, Victoria une reine sage et puissante. Pour le petit Allemand, seule l'Allemagne a eu des Frédéric, des Bismarck et des De Moltke. L'Angleterre est la nation la plus digne d'être honorée parce que c'est la plus grande et la plus libre, l'Allemagne la plus digne d'être respectée parce que c'est la plus puissante. Les gouvernements anglais ont fait le bonheur du peuple anglais; la Prusse a été la Providence de tous les États allemands. Dans l'un comme dans l'autre pays, les institutions, les lois, les gouvernements sont parfaits, et il faudrait être un monstre d'ingratitude pour ne pas les aimer.

Accordons que cette admiration sans réserve frise peut-être l'impertinence et le ridicule; mais avouons que nous ne cessons de tomber dans l'excès contraire. Sous prétexte d'impartialité, nous sommes allés jusqu'à rabaisser nos plus belles gloires nationales; dans notre amour de réformes, nous dénigrons systématiquement toutes nos institutions. Si, d'un côté, il y a un culte aveugle et passionné du passé, il y a chez nous une critique outrancière de ce qui est et de ce qui a été. L'irrespect ne viendrait-il pas en partie de cet abus de la critique?

J'assistais un jour à une leçon d'histoire faite par un jeune instituteur-adjoint sur Louis XIV : il s'étendit avec une rare complaisance sur les horreurs de la dévastation du Palatinat, sur les Dragonnades, sur l'égoïsme du roi, sur sa cruauté à l'égard de Fouquet, mais il oublia totalement de parler des sentiments patriotiques de Louis XIV, de l'heureux choix de ses ministres,

des institutions du règne, du prestige de la France au XVIIe siècle. Une autre fois, j'entendis une longue description des massacres de la Terreur, des querelles des Montagnards, sans apercevoir le moindre effort pour mettre en relief la grande figure d'un Danton ou d'un Carnot, ou pour glorifier l'œuvre grandiose de la Convention. Il n'y a pas bien longtemps encore, un bon maître d'une école primaire supérieure ayant à parler à ses élèves de Jules Ferry ne trouva rien de mieux que de noyer la grande œuvre scolaire de ce ministre républicain sous un flot de détails concernant je ne sais quelles compromissions politiques et coloniales.

Loin de moi la pensée de supprimer de notre histoire tout ce qui n'est pas à l'honneur de notre pays ou à la louange de nos grands hommes : l'enfant a droit à la vérité et nous devons la lui donner tout entière. Mais je me demande s'il est équitable de s'arrêter complaisamment sur nos tares pour glisser sur nos titres de gloire. Sans doute, il faut parler des horreurs des guerres de religion ; mais ne peut-on adoucir un peu le tableau en l'éclairant de la belle figure d'un Michel de l'Hôpital ? Sans doute, il faut parler des exactions de Mazarin, de la cruauté de Richelieu, de l'esprit de clan bourgeois de Colbert ; mais les fautes qu'ils ont commises ou l'égoïsme dont ils ont fait preuve ne diminuent pas la grandeur de leur œuvre. Si l'on ne peut passer sous silence les massacres de Septembre ni ceux de la Terreur, on peut du moins les excuser en expliquant les événements qui les ont provoqués et en leur opposant la noblesse de l'idéal révolutionnaire. Si l'on est obligé de flétrir l'ambition d'un Louis XIV ou d'un Napoléon Ier, on ne peut dissimuler aux enfants la fascination prodigieuse que leurs noms exercent toujours sur nos voisins. Tout en disant la vérité, on peut exalter les gloires nationales et inspirer aux enfants, en même temps que l'amour de la patrie, le respect et l'admiration de ceux qui nous ont faits ce que nous sommes.

J'assistais un jour à une leçon de morale sur les devoirs envers les grands-parents ; c'était dans une école de filles, et l'institutrice s'adressait à des élèves de neuf à dix ans. Elle expliquait pourquoi les petits-enfants doivent aimer leur grand-père et je voyais dans tous les yeux un acquiescement sans

réserve aux paroles de la maîtresse. Mais tout à coup elle ajouta : « Malheureusement, le grand-père est quelquefois de mauvaise humeur; il est souffrant ou bien il est mécontent de ce qu'il ne peut plus travailler comme autrefois; alors il dit à tout le monde des paroles désagréables; il se fâche quelquefois sans raison. Faut-il lui en vouloir? » Tous les fronts se rembrunirent et l'institutrice se rendit parfaitement compte du coup maladroit qu'elle venait de porter au prestige de la vieillesse. Sans doute ce qu'elle venait de dire était l'expression de la vérité; mais était-il bien utile d'appeler l'attention des enfants sur les défauts de leurs grands-parents? Il me semble qu'aux yeux des enfants, au moins des plus jeunes, les parents doivent toujours apparaître avec le caractère de l'infaillibilité; aussi je n'ai jamais compris la question suivante s'adressant à de jeunes élèves : « Faut-il obéir à ses parents même lorsqu'ils commandent de mauvaises actions? » Une certaine pudeur doit retenir le maître lorsqu'il est sur le point de lever le voile dont les enfants recouvrent pieusement les fautes de leur famille. Exposer un enfant à douter des siens, c'est lui enlever la foi au bien, c'est lui faire perdre le respect de toute grandeur, de toute autorité.

Aussi ne doit-on parler de la famille qu'avec la plus grande prudence. Les questions qui préoccupent le législateur, comme les limites de l'autorité paternelle ou la légitimité du divorce, ne doivent jamais être effleurées à l'école primaire. L'indissolubilité de la famille, l'autorité du père, le respect des parents, des grands-parents et des vieillards doivent constituer pour les jeunes enfants autant de dogmes indiscutables. L'expérience de la vie leur apprendra assez tôt ce que ces dogmes comportent de restrictions.

De même lorsqu'à propos d'instruction civique on expose aux enfants l'historique et le mécanisme de nos institutions, est-il bon d'insister sur les défectuosités de leur organisation actuelle ou sur l'égoïsme de certaines classes dirigeantes qui ont présidé à leur création? J'ai entendu critiquer devant de jeunes enfants l'institution des grandes écoles militaires, l'autorité des maires ou des préfets, le rôle des tribunaux d'exception, l'élévation des traitements attribués à certaines catégories de fonctionnaires : ces critiques étaient-elles bien du domaine de l'école

primaire? Je ne le pense pas. L'instituteur doit faire connaître à grands traits l'administration de notre pays; il doit montrer en quoi nos institutions réalisent l'idéal de l'humanité; il doit les faire aimer et les faire respecter. Tout son enseignement civique doit tendre à inspirer l'amour du pays natal et le respect de la loi « expression de la volonté nationale ».

Loin de moi la pensée de contester la nécessité de la critique : elle fait le charme et la solidité des études supérieures; elle est la condition du progrès. Mais ce qui s'impose à l'Université comme dans une grande école où l'enseignement s'adresse à des adolescents ou à des adultes, convient-il également lorsqu'il s'agit de faire l'éducation de jeunes enfants?

L'enfant reçoit la parole du maître comme un dogme. Même lorsque nous croyons exercer son esprit critique, nous nous bornons à lui fournir des objections et des arguments qu'il accepte avec confiance et qu'il répète sans examen. Il admire ce que nous admirons, il blâme ce que nous désapprouvons. Mais les jugements qu'il loge en sa mémoire, les sentiments qui pénètrent en son cœur créent en lui une certaine mentalité et certaines tendances d'abord inconscientes, mais qui se traduiront plus tard par des actes. Il respectera ce que nous aurons loué devant lui; mais il exagérera nos critiques et refusera son obéissance à toute autorité que nous n'aurons acceptée qu'avec réserves.

Pour l'enfant, la parole du maître est sacrée, peut-être plus encore que celle du père. Prenons donc garde de glisser dans son esprit un doute funeste à l'égard de vérités généralement acceptées. S'il devait poursuivre ses études après l'âge de douze ans, le mal ne serait pas aussi grand parce que l'expérience et le raisonnement auraient vite raison des exagérations; mais la plupart des enfants qui quittent nos écoles sont condamnés à vivre sur le fonds d'idées qu'ils ont acquis de six à douze ans : il importe qu'ils aient une confiance absolue en quelques grands principes.

Je ne me permettrais jamais pour ma part le moindre propos qui puisse affaiblir dans le cœur des enfants le culte de la famille ou de la patrie; je me garderais de toute discussion et même de toute allusion qui puisse diminuer leur respect pour l'autorité paternelle, pour les grands-parents, pour les vieillards, pour les

représentants des pouvoirs publics ; je ne leur parlerais de notre armée, de nos tribunaux, de nos institutions en général, que pour les faire valoir et les faire aimer ; je tâcherais d'inspirer aux enfants une sincère admiration pour nos gloires nationales ; enfin, je les habituerais à considérer comme des vérités indiscutables la liberté humaine, la responsabilité, l'obligation morale. C'est là du pur chauvinisme ; c'est du dogmatisme moral, dira-t-on. Soit ! Je ne suppose pas qu'on puisse édifier un système d'éducation civique et morale sans admettre *a priori* un certain nombre de vérités comme indiscutables.

Je ne veux pas dire, d'ailleurs, que l'instituteur doive toujours parler au nom d'un dogme. En respectant d'une manière absolue certaines grandes idées et certains sentiments qui font la noblesse de l'homme, il lui reste encore un champ assez vaste pour exercer l'esprit critique des enfants : les sciences, la géographie, l'histoire, la morale pratique lui fourniront de nombreux sujets de discussion et de libre examen. L'essentiel, c'est de ne pas jeter le trouble dans les esprits lorsqu'il s'agit d'idées autour desquelles gravitent notre vie morale et notre vie sociale ; c'est de ne pas exposer à douter de tout des enfants qui ne pousseront jamais assez loin leurs études pour se faire une conception personnelle du but de la vie ; c'est, en un mot, de ne pas donner l'exemple de l'irrespect à l'égard de ce qui doit être respecté universellement, comme la condition de la vie sociale et morale.

C. Jamart,
Directeur de l'École normale de Carcassonne.

Un Précurseur :

Jean Verdier (1735-182?)

« J'ouvris, il y a quatre ans, une *Maison d'Éducation physique et morale*, où je proposais de dresser et d'exécuter le plan (d'éducation) de chacun des élèves, d'après sa constitution, d'après les vues particulières de ses parents et d'après les principes exposés dans mes *Recueils de mémoires et d'observations sur la perfectibilité de l'Homme*. La réussite de mon projet a passé mes espérances[1] » (J. Verdier ; *Cours d'Éducation*, p. 11.)

Ces lignes, qui paraissent d'hier, ont été imprimées en 1777, dans un « *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'État* » publié par M. J. Verdier, instituteur d'une maison d'éducation à Paris, conseiller, médecin ordinaire du feu roi de Pologne, avocat au Parlement, etc. »

Quel était ce Dr J. Verdier?

Son Institution occupait, à côté du jardin du Roi, une maison vaste et bien aérée, l'hôtel de Magni, situé sur la rue de Seine-Saint-Victor[2], qui est aujourd'hui la rue Cuvier. Lui-même, né au Mans et d'abord juriste, était devenu médecin du roi Stanislas à Nancy : rentré à Paris en 1763, au début même de la révolution pédagogique qui suivit l'expulsion des jésuites, il avait aussitôt tenté d'organiser une maison d'éducation d'après les principes

1. *Cours d'Éducation* contenant les plans d'éducation littéraire, physique, morale et chrétienne de l'enfance, de l'adolescence et de la première jeunesse; le plan encyclopédique des Études, et des Règlements généraux d'Éducation, par M. Verdier,... Paris, M. DCC. LXXVII.

2. *Mémoire...* pour M. Verdier, Instituteur à Paris, suivi d'un *délibéré* de Pellier des Forges, 1779. Ce volume, le seul de Verdier à la bibliothèque de la Sorbonne, semble provenir de la Bibl. de St-Victor.

pédagogiques que lui avaient inspirés la pratique de la médecine des enfants et l'étude des sciences naturelles; il s'était même fait recevoir Maître ès arts pour obtenir le droit d'ouvrir son institution. Mais telles furent les difficultés qu'il rencontra, surtout du côté de l'Université, qu'il ne put réaliser son projet avant 1774 : et jusqu'en 1779, nous apprend un long *Mémoire sur les droits des instituteurs*, il plaida.

Si l'on en juge par cette ténacité et par son âpreté à défendre son œuvre, Jean Verdier n'était pas un personnage à négliger : il est cependant bien inconnu aujourd'hui. A peine si le *Dictionnaire Pédagogique* lui consacre quelques lignes; le Dr Rondelet a rappelé récemment son nom dans une étude sur le médecin en chef de l'armée d'Égypte, le baron Desgenettes, « élevé dans une sorte de pension tenue, aux environs du Jardin du Roi, par un sieur Verdier, à la fois docteur en médecine et avocat au Parlement... qui avait d'abord fondé un établissement d'orthopédie afin de prévenir et corriger, chez les enfants, les difformités du corps, puis y avait joint une maison d'éducation, conçue sur un plan tout à fait neuf[1] ». Les premières familles de France, ajoute le Dr Rondelet, confiaient leurs enfants à J. Verdier : un grand nombre de savants, de littérateurs et d'artistes visitaient cet établissement d'un nouveau modèle, que les encyclopédistes (notamment d'Alembert, Diderot et Court de Gebelin) prônaient et défendaient contre les attaques dont il était l'objet.

Qu'est devenue cette école, organisée sur un plan que ne désavoueraient pas, dans ses grandes lignes, les réformateurs de la pédagogie contemporaine. A-t-elle soutenu le succès dont se félicitait Jean Verdier en 1777? — Tout ce que nous pouvons dire ici, c'est qu'en 1808, Verdier, qui n'habitait plus le vaste hôtel de Magni, logeait simplement « près de la rue des Mathurins » (aujourd'hui rue du Sommerard), au 57 de la rue Saint-Jacques : là, toujours enthousiaste et toujours épris de science, à soixante-treize ans, il écrivait, contre Gall et sa *Cranomancie*, un opuscule bref et serré, où la verdeur du style le dispute à

1. *Médecine Internationale illustrée* (juin 1909, p. 188). Desgenettes (à qui nous devons quelques études de gymnastique médicale) occupait à la pension Verdier, qui recevait des étudiants en même temps que des élèves, une chambre particulière donnant sur le labyrinthe du Jardin du Roi.

l'énergie des arguments[1]. On y sent l'homme qui a traversé la période des grandes luttes révolutionnaires : sa phrase, moins sobre qu'au temps où il s'intitulait « médecin du feu roi de Pologne », garde un peu de l'emphase des orateurs de la Révolution : lui-même est devenu « le Dr Jean Verdier (de la Sarthe), professeur d'anatomie économique et philosophique, d'orthanthropie (nouvel art de traiter les difformités) et de médecine légale; ci-devant visiteur des réquisitionnaires du département de Paris, etc... » et sa lettre-préface, adressée au père de la *Physiologie intellectuelle*, se termine par cette formule correcte et redondante : « Je suis, Monsieur, avec les sentiments du patriotisme et de l'humanité, votre concitoyen dans la République des lettres. — Verdier père, D. M., etc.

Quel était le système d'éducation physique et morale de ce Jean Verdier, précurseur des théories médico-pédagogiques d'aujourd'hui et qui semble avoir eu l'existence mouvementée des Pestallozzi, des Seguin, des Bourneville et de tant d'autres réformateurs de la pédagogie ?

Ce qui distingue d'abord ce médico-pédagogue[2], c'est qu'il ne fut ni un théoricien ni un simple éducateur en chambre : il a pratiqué lui-même l'art et la science qu'il veut nous enseigner; il a eu des élèves, dont il a fait des hommes, et dont quelques-uns furent illustres; il a fondé et dirigé une institution qui a vécu. Mais l'organisation de cette œuvre a depuis longtemps disparu, et les quelques livres qui en exposaient l'esprit, les grandes lignes et le programme, ne semblent guère attirer aujourd'hui l'attention. A peine s'ils figurent encore à la bibliothèque de la Faculté de médecine; et leur auteur appartient maintenant à cette légion des inconnus dont l'œuvre, sans être perdue, a disparu de la circulation. Les traités de pédagogie contemporaine n'ont pas la place de lui donner asile. Il mériterait cependant quelques pages dans les plus récents, quoique certaines

1. *La Cranomancie du Dr* Gall anéantie au moyen de l'anatomie et de la physiologie de l'âme, Paris, 1808.

2. « Jamais nous n'aurons d'Éducation, j'ose le dire, avant que le médecin ne devienne instituteur ou que l'instituteur ne devienne physiologiste. » (*Cours d'Education*, p. 306.)

de ses idées n'aient guère cours aujourd'hui, car, à lire attentivement les quatre ou cinq opuscules qui nous restent de lui, on éprouve la surprise de découvrir, en plein XVIIIe siècle, un esprit original ou compilateur qui devina et semble avoir réalisé le meilleur de la pédagogie contemporaine. Tel qu'il nous le donne, son *Plan d'Éducation physique et morale* est presque parfait, et s'il l'a réalisé il faut regretter qu'il nous reste si peu de tous les matériaux accumulés par ce novateur et que cet « instituteur » original, qui eut le mérite de comprendre à quelles sources il fallait régénérer la pédagogie, soit maintenant dans l'ombre et plus que méconnu : oublié.

Ce qui nous attire, dans l'œuvre pédagogique de J. Verdier, c'est son caractère pratique et la parfaite unité de méthode qu'elle présente dans toutes ses parties, dans ses principes généraux comme dans les particuliers qui président à l'organisation de l'éducation physique, littéraire et morale, comme dans les règles précisant la collaboration effective de l'Instituteur, du Médecin et de l'Élève à l'œuvre de son éducation. S'il était permis d'employer ici une expression toute philosophique, nous dirions que cette pédagogie forme un système parfait et complet, un tout homogène et fermé, qui se suffit à lui-même, appuyé sur la physiologie et la psychologie. Tout y est une connaissance pratique de la nature, faite d'observation méthodique et d'expérience réfléchie.

Essayons de le montrer par une rapide esquisse des quatre parties qui composent le plan d'Éducation de Verdier.

I

Principes directeurs.

1° Médecin et juriste, J. Verdier veut que l'éducateur possède à la fois le sens du réel et l'esprit scientifique, qu'il soit homme d'expérience et d'observation.

Descartes avait écrit dans son *Discours de la Méthode* : « L'esprit « dépend tellement du tempérament et de la disposition des « organes du corps, que, s'il y a des moyens de rendre les « hommes plus sages et plus spirituels qu'ils ne l'ont été jusqu'à « ce jour, je crois que c'est dans la médecine qu'il faut les

chercher ». Dès ses premières publications pédagogiques, Verdier adopte cette phrase : elle est en épigraphe dans ses *Mémoires sur la perfectibilité de l'Homme*; il la répète encore en tête de son *Plan Naturel d'Éducation,* où il expose ses procédés pour mettre en pratique les conclusions des *Mémoires.* Pour diriger l'homme, pour éduquer l'enfant, il faut l'avoir étudié et le connaître dans son corps et dans son âme; toute bonne éducation puisera donc ses principes directeurs dans la médecine et la physiologie, celle-ci étendue jusqu'aux fonctions de l'âme.

La pédagogie que Verdier tire ainsi de la médecine et de la physiologie est réglée par trois grands principes directeurs : 1° l'éducation doit être à la fois *naturelle et artificielle*, c'est-à-dire qu'elle doit tenir compte de la nature de l'enfant et des fonctions sociales qu'il aura à remplir; 2° elle doit être *parfaitement homogène* et diriger également le corps et l'esprit dont les fonctions se commandent mutuellement, car si le corps tient l'âme, l'âme est l'architecte du corps; 3° elle doit être *particularisée* [1], c'est-à-dire adaptée à la nature propre de chaque enfant : ce qui suppose la collaboration effective du médecin, de l'instituteur et de l'élève lui-même à son éducation.

Dès le début de son livre, Verdier prend nettement position hors des utopies de l'éducation naturelle et hors de l'uniformité routinière des éducations conventionnelles. Il commence par rejeter la théorie de l'homme naturel, « une chimère, dit-il, qui n'a jamais existé hors de l'imagination ». Sans doute cet homme naturel serait, s'il existait encore, le modèle à choisir : mais où le trouver maintenant? Les enfants d'aujourd'hui tiennent de leur famille les premiers éléments de leur constitution ; les lois de la nature interviennent ensuite « par des millions de circonstances », pour modifier ces éléments primitifs qui varient déjà de famille à famille. Où retrouver, dans tout cela, le type unique? En médecin d'expérience, Verdier sait qu'il n'existe pas un type humain, mais des hommes, différents et variables.

De la nature, l'éducateur reçoit donc « des matériaux plus ou moins parfaits, suivant la combinaison des éléments qu'elle a employés : l'art pédagogique les perfectionne ou les détériore

1. Verdier désigne ainsi ce que nous appelons aujourd'hui l'individualisation.

suivant qu'il est bien ou mal réglé. Mais qu'on ne compte pas sur la simple nature pour assurer le développement normal de l'enfant : quelque bien constitués que soient ses organes, leur développement ne se fait jamais sans qu'il acquière, dans son corps et dans son âme, une infinité de défauts que plus d'art pourrait prévenir et corriger. » Ainsi, la nature seule ne suffit jamais : au contraire l'art de l'enseignement, bien dirigé, est tout puissant. Sans cesse Verdier revient sur cet axiome parce qu'il n'est pas une de nos facultés que nous n'obtenions par l'exercice, et parce que l'étude de la nature révèle quelle mécanique règle cet exercice. Pourvu de ces moyens, l'éducateur est maître partout et peut pousser son influence bien au delà de ce qu'on en a espéré jusqu'à ce jour. « Il est, dit Verdier, des moyens efficaces pour développer les mémoires les plus ingrates, pour réformer les jugements les plus faux comme pour régénérer les constitutions les plus débiles... comme pour redresser les difformes. »

Toute éducation doit donc être en même temps naturelle et artificielle. « Un plan naturel d'éducation est celui qui est conforme aux destinations de la nature : mais l'art peut seul remplir les vues de cette nature, impuissante par elle-même. »

Cet art ne s'appuiera pas sur l'imagination mais sur la science, c'est-à-dire sur l'observation réfléchie, unie à l'expérience raisonnée, et à tout ce que nous a laissé de bon l'œuvre des anciens. Verdier calque sa pédagogie sur la médecine, qui, ne pouvant être théorique, s'est lentement formée, à travers les âges, en accumulant l'expérience et les observations de tous ceux qui nous ont précédés. Ne faisons donc pas table rase de l'œuvre de nos devanciers : croyons au progrès, comme à la *Perfectibilité de l'Homme*, et cherchons, avec Bacon, l'âge d'or dans le futur. Conformément à ces données, Verdier ne présente pas son plan d'éducation comme une révolution : « ce n'est, dit-il, que le résultat de ce qui a été observé et exécuté plus ou moins dans tous les temps d'après les lois de la nature, et que l'on avait trop oublié durant les derniers siècles ». C'est le fruit de son expérience personnelle, de tout ce qu'il a observé dans une longue pratique de la médecine des enfants et de tout ce qu'il a recueilli durant vingt ans de recherches « aux sources que les académies des sciences et des

belles-lettres, les critiques de l'écriture sainte, les antiquaires, les grammairiens, les géographes, les naturalistes, les physiologistes, les philosophes et les instituteurs ont ouvertes au zèle et à l'industrie. »

L'œuvre, comme on le voit, est considérable : Verdier est d'ailleurs le premier à en convenir. Il veut tirer de l'orthopédie médicale (suivant surtout N. Andry) des règles pour diriger la croissance du corps ; il veut tirer de la physique de l'esprit humain (en suivant surtout Condillac et Bonnet) des règles pour agrandir la capacité de l'entendement, pour en diriger le développement ; il veut traiter les élèves qui lui seront confiés, en s'aidant de toutes les ressources par lesquelles les progrès de la science peuvent aider la nature à se bien développer.

2° Fondée sur la connaissance scientifique de la nature humaine, cette éducation naturelle sera homogène, et « dirigera également ses vues sur les deux pièces dont l'homme est composé ». Elle devra donc s'occuper à titre égal du corps et de l'âme, se rappeler que l'exercice physique influe sur l'entendement comme l'exercice moral sur le corps, et s'efforcer de former une âme saine dans un corps sain.

Orandum est ut sit mens sana in corpore sano [1],

inscrivait Rubens au portail de sa maison d'Anvers : Verdier reprend cette formule, aujourd'hui banale, mais qui l'était moins lorsqu'il l'écrivait à la première page de son Cours d'éducation, et la développait dans ses programmes en s'appuyant sur la mécanique du corps, qui correspond à la physiologie pratique, et sur la mécanique de l'entendement, dont la psychologie contemporaine n'est encore qu'une ébauche.

L'âme et le corps ne seront des substances saines (*mens sana in corpore sano*) qu'une fois devenues l'une et l'autre aptes « à bien remplir toutes les fonctions dont elles sont susceptibles par leur nature ». A vrai dire, ajoute Verdier, l'âme n'est par elle-même sujette à aucune infirmité : mais, par sa liaison interne avec le corps, elle en suit les impressions et les révolutions. — D'autre part, développer l'élève consiste à faire que chacun de ses

1. Juv., XII, 356.

organes (surtout ceux qui doivent être soumis à l'empire de la volonté) prenne les actions qui lui sont propres : ce qui suppose bien réglés ensemble le jeu intérieur des fonctions mécaniques et celui des agents extérieurs joints à la réaction de l'âme.

Fonctions mécaniques, agents extérieurs, réaction de l'âme : que signifient ces trois expressions?

Nos fonctions sont mécaniques (ou déterminées à coup sûr) en tant qu'elles dépendent de ces lois générales de la nature que les physiciens ont désignées sous le nom d'impulsion, attraction, affinité, etc. Ces lois générales régissent dans l'animal les deux fonctions fondamentales : la sensibilité qui porte à l'esprit les sensations, premières conditions des fonctions spirituelles, et l'irritabilité qui dispose les fibres musculaires à se mouvoir au contact de ce qui les touche. Les agents extérieurs, tels que l'air, le repos, les aliments surtout agissant à coup sûr sur ces deux fonctions, source de toutes les autres, l'instituteur doit savoir les régler : il doit, d'autre part, savoir diriger les mouvements de l'âme, ses réactions, qui influent également sur le ton de ces deux fonctions. Entre ses mains, la physiologie doit devenir « une science pratique, dont l'objet est de former la machine animale la plus parfaite ».

Les fonctions corporelles étant ainsi déterminées, on comprend qu'en agissant sur leur mécanisme nous les puissions diriger vers une perfection inaccessible à la nature abandonnée à ses seules forces : il suffit, pour cela, de régler en chaque élève les ressorts de l'irritabilité et de la sensibilité qui constituent son tempérament particulier. Et c'est pourquoi Verdier impose à ses éducateurs, outre l'étude générale de la physiologie, l'examen particulier des dispositions physiologiques de chaque enfant.

Là s'arrêterait l'œuvre de l'instituteur s'il n'était que physicien : mais la physiologie de l'âme continue celle du corps, et l'éducateur digne de ce nom doit savoir superposer une mécanique de l'esprit à celle de l'irritabilité et de la sensibilité. La tête, comme tous les autres membres, a sa gymnastique propre, qui est surtout interne : il faut d'abord diriger la formation « des fonctions préliminaires de l'esprit humain » (*mécaniser* l'éducation, dira Pestallozzi); il faut ensuite faire comprendre à l'enfant le mécanisme de la mémoire, celui de la réflexion, etc., lui mon-

trer, en un mot, qu'il peut avoir « dans ces actes internes, autant de précision que dans les gestes les mieux exercés. On éduque l'âme comme le corps, en cherchant quelle en est la mécanique et en apprenant à l'enfant à agir conformément à ses lois ». Nous sommes si persuadés de la nécessité de cette mécanique, ajoute Verdier, que nous la regardons comme la partie la plus essentielle de l'enseignement.

Mêmes principes directeurs, par conséquent, pour l'éducation de l'esprit que pour celle du corps ; l'homogénéité de la méthode est parfaite : du plus sensible au plus abstrait, elle obéit à une seule et même loi.

3° Le troisième principe général de Verdier est que l'éducation ne saurait être toute-puissante si elle n'est « particularisée », c'est-à-dire adaptée à la constitution propre de chaque élève pour le préparer aux fonctions qu'il doit remplir et au milieu où il doit les remplir.

Verdier est ennemi de l'éducation particulière, par un précepteur, dans la famille : il n'est pas davantage partisan de l'éducation uniforme et en masse, telle que la donnaient les collèges de l'Université. Précisément parce qu'à son avis l'éducation doit être une et homogène pour chaque enfant, elle ne peut être identique pour tous : « il faut la particulariser ». L'instituteur doit donc connaître parfaitement chacun de ses élèves, et il doit, dans ce but, s'aider tout ensemble des remarques que lui communiquent les parents, des observations recueillies par lui et ses aides, des constatations du médecin, et surtout de ce que voit en lui-même l'élève appliqué à observer les ressorts internes de sa machine animale et de son esprit. « Les élèves sont les artisans immédiats de leur éducation. »

C'est pourquoi les premiers mois passés à l'Institution n'auront d'autre but que de permettre à l'éducateur « de se faire un tableau naïf de l'élève qu'il doit avoir étudié avec soin. Qu'on ne lui demande donc, au bout de ce temps, ni progrès ni correction : c'est assez, pour notre plan d'éducation, d'avoir appris à bien connaître son tempérament, son caractère et ses aptitudes, pour leur appliquer exactement les règles précises qui serviront à en diriger le développement ». Le professeur d'éducation physique, celui de littérature et de morale, l'économe, le surveillant des

jeux, en un mot tous ceux qui, dans son Institution, avaient à concourir à un titre quelconque à l'éducation de l'enfant, recevaient de Verdier des indications précises et qui seraient encore, aujourd'hui, bonnes à rééditer. Le tout formait un faisceau de renseignements dans lequel l'élève est en quelque sorte encadré, et qui permettent à l'instituteur de le bien connaître : du moins toutes précautions sont-elles prises pour cela.

Pour obtenir le plein succès qu'il en attend, le système pédagogique de Verdier ne doit jamais aller à l'aveugle : il faut se garder de toute erreur, chacune étant toujours une faute contre la nature; d'autre part, Verdier n'ignore pas que la science est loin d'être achevée, la physiologie loin d'être complète, qu'il y a des points inconnus, des vides dans la mécanique de l'esprit et du corps. L'instituteur agira donc comme le médecin, joignant ce qu'il devine à ce qu'il sait pour préciser son diagnostic : il ajoutera tout l'art de sa profession à une science qui, seule, serait impuissante. Nulle part ne se fait sentir mieux qu'en ce point, l'influence des maîtres en médecine de Verdier, et particulièrement celle d'A. Petit, dont il continuait sans doute de suivre l'enseignement au Jardin du Roi. — Mais Verdier n'est pas seulement médecin, il est aussi éducateur : à ce titre, il sait que l'instituteur doit connaître les ressorts de l'âme comme ceux du corps. Comment compléter les notions théoriques de mécanique de l'esprit puisées chez Condillac et Bonnet? Comment se guider pour savoir appliquer ces notions générales au cas particulier de chaque élève? Le médecin interroge son malade; le chrétien se confie à son directeur : par des procédés analogues l'instituteur apprendra à ses élèves à s'interroger, à s'observer, à étudier le mécanisme de leur entendement, et à lui en rendre compte pour qu'il en puisse diriger l'exercice comme il doit l'être. « Examinez votre état sur le plan que nous allons tracer... apprenez à vous connaître.... » disait Verdier à ses élèves. Cette façon d'associer les élèves à l'œuvre de leur éducation n'est, comme nous le montrerons plus loin, ni la moins originale du système, ni la moins efficace pour particulariser l'éducation au sens où l'entendait Verdier.

Tels sont les trois principes directeurs de la pédagogie de Verdier : sans examiner ici quelles en sont les origines, voyons

immédiatement comment il les appliquait à l'éducation du corps, à celle de l'esprit et à celle de la personne ou du citoyen.

II

Éducation physique.

L'Éducation physique est peut-être la partie de son œuvre à laquelle Verdier tient le plus : non qu'il s'y pose en novateur (il nous répète à plusieurs reprises qu'il y veut revenir aux traditions de la vieille université et à la réforme du cardinal d'Estouteville), mais sans doute parce que cette partie de son plan lui suscita le plus d'adversaires et de critiques. « De santé et de perfection corporelle, dit-il, Rollin ni presque aucun auteur scolastique[1] ne paraît s'être occupé. N'est-il pas étonnant qu'on nous oblige ici de mettre en problème s'il est nécessaire de mettre de la science, de l'art et de la méthode dans l'Éducation physique des enfants, après que cette éducation a tant occupé de Facultés de médecine, d'Académies et de savants? On s'est persuadé que la routine pouvait ici suppléer à la méthode. »

« Proposer la Gymnastique aux graves personnages qui composent la Faculté des arts, écrit plus loin Verdier, ce serait peut-être se rendre ridicule... et cependant, le défaut d'Hygiène et de Gymnastique dans notre éducation, c'est-à-dire le défaut de l'art de conserver la santé et de figurer le corps humain, enlève peut-être à l'État plus de citoyens que la guerre même et laisse peut-être plus d'hommes difformes, faibles et contrefaits, que les hasards des combats ne laissent eux-mêmes de valétudinaires et d'estropiés. C'est bien assez des enfants que l'ignorance des nourrices et leur peu de soin font périr, sans que l'Éducation des instituteurs y contribue encore. Revenons donc à la tradition qui avait pris de si sages précautions pour conserver cette science « dans la Faculté des arts et la perfectionner par son intime correspondance avec celle de la médecine ».

L'Éducation physique est en quelque sorte l'art de substituer un corps à un autre; sans elle, toute autre éducation serait

1. *C'est-à-dire* scolaire (p. 342 du Mémoire pour M. Verdier, Paris, 1779).

impossible : elle doit donc être chez nous, comme chez les Grecs et les Romains, la base de toutes les autres. Ou plutôt elle en est la première partie et s'étend de là jusqu'à l'entendement, à qui les actions mécaniques de nos organes ne sont pas plus indifférentes que nos actions intellectuelles ou morales.

Les organes tendres et délicats de l'enfant (surtout au début de la vie) se plient à toutes les conformations qu'on veut leur donner et l'exercice fait prendre à toute sa substance molle et contractile les mouvements les plus correspondants ou les plus contraires à sa destination. L'instituteur physicien devra donc savoir diriger cet exercice : et pour cela, il étudiera d'une façon pratique la physiologie, qui est seule capable de nous dévoiler la destination générale de l'homme, la destination particulière de ses fonctions et les moyens naturels de les remplir; il doit aussi savoir la mécanique du corps humain, et connaître quel tempérament particulier chaque élève a reçu de sa famille; il doit savoir choisir les moyens appropriés à ce tempérament et à ce caractère, et diriger leur action mécanique vers la santé. Ainsi entendue, l'éducation physique sera donc l'art de « faire succéder par une gradation insensible *des agents assez puissants* pour développer, de la manière la plus parfaite, tous les organes de la machine humaine, pour diriger leurs actions vers la santé et l'adresse du corps et de l'âme, nos actions mécaniques n'étant pas plus indifférentes à celle-ci que nos actions morales ».

Notons dès maintenant que Verdier ne s'occupait pas seulement du choix des mouvements, mais de celui des agents; son plan d'éducation physique étant donc très vaste, et loin de se réduire à notre seule gymnastique, comprenait déjà ce que nous désignons aujourd'hui sous le nom très général d'hygiène personnelle : toute l'éducation du corps.

Pour bien remplir ce plan, l'instituteur physicien devait d'abord savoir constamment appliquer un certain nombre des principes généraux que Verdier nous résume dans une page à citer en entier : « Régler en quelque sorte l'air que doivent respirer les élèves; veiller au choix et à la préparation même des aliments solides et fluides dont ils doivent user; être continuellement attentif sur leurs excrétions et rétentions; prévenir les explosions dangereuses des passions, en faisant un devoir de la

gaieté et en opposant partout des résistances aux caprices, aux fureurs et aux emportements ; faire succéder le sommeil à la veille dans une juste proportion, relative à l'âge, au tempérament, aux infirmités ; faire pareillement succéder le travail et le repos, ou plutôt les jeux et les études, proportionnellement aux besoins de l'âme et du corps ; varier ces six agents de la vie conformément aux saisons ; suivre leurs effets dans toutes les fonctions vitales ; avoir soin que les élèves aient toujours un maintien avoué par la nature ; que leurs membres soient toujours dans les positions les plus régulières ; que leurs attitudes soient les plus propres à donner de l'aisance, de la force, de l'agilité ; que les mouvements se fassent dans les directions les plus parfaites... voilà les fonctions d'un Instituteur vigilant, conduit par la Physiologie et l'Hygiène ».

Une fois posés ces principes généraux, dont beaucoup, depuis quelques années, pénètrent de nouveau dans l'enseignement, Verdier les précise en entrant dans le détail.

On peut définir l'éducation physique : l'art de diriger nos mouvements, ce dernier mot étant entendu dans un sens très large et désignant non seulement nos mouvements volontaires, dont s'occupe la gymnastique proprement dite, mais tous les mouvements involontaires et souvent invisibles, toutes les modifications qui se passent dans le corps humain. Dans ces conditions, un plan complet d'éducation physique naturelle doit comprendre quatre parties, dont les deux premières se rapportent plus spécialement aux mouvements involontaires ou mécaniques, tandis que la quatrième relie l'éducation du corps à celle de l'âme. La gymnastique proprement dite formera la troisième partie.

Pour remplir le rôle auquel le destine Verdier, l'instituteur physicien devra posséder quatre arts :

1° L'art de former les organes par le choix d'agents extérieurs tels que nourriture, air, etc., dont les propriétés lui soient connues et l'action sur le corps bien déterminée.

2° L'art de figurer plastiquement les membres de la manière la plus propre à l'exercice des fonctions qu'ils ont à remplir.

3° L'art de la gymnastique proprement dite, qui doit développer et régler les fonctions de tous les muscles de la machine

humaine et pour laquelle Verdier s'appuie sur une nouvelle théorie expérimentale du mouvement en général et sur l'analyse des mouvements particuliers qui peuvent rendre un homme adroit et propre à tous les arts gymniques, mécaniques ou d'agrément. C'est, on le voit, une gymnastique pratique que poursuit Verdier : là, comme dans tout son système d'éducation, nous le voyons appliquer son grand principe qu'aucune action physique ou morale n'étant indifférente au corps et à l'âme, il importe d'habituer l'enfant à n'en faire aucune qui n'ait un salutaire effet pour but.

4° L'art de développer l'entendement humain selon des méthodes nouvelles déduites des recherches de Locke, rentre aussi dans les fonctions de l'instituteur physicien. C'est en effet à lui qu'il appartient d'employer les moyens propres à perfectionner et à régler le tact, le goût, l'odorat, la vue, l'ouïe, l'imagination, la mémoire, la réflexion, etc. : bref, de rendre l'esprit propre à l'étude de toutes les sciences.

A cette sorte de dressage de l'esprit se borne le rôle de l'instituteur physicien des enfants : d'autres lui apprendront les sciences dont une telle éducation l'a rendu capable d'aborder l'étude.

— Il serait intéressant d'entrer plus avant dans l'examen de ces procédés dont l'emploi méthodique fait de Jean Verdier un précurseur des Séguin et des Thulié, comme sa méthode orthopédique, inspirée d'Audry, en fait le précurseur français de la mécanothérapie et de l'orthopédie suédoise. C'est un sujet sur lequel nous aurons à revenir : pour le moment, nous n'avons qu'à esquisser ici quelques traits de sa méthode de gymnastique.

La gymnastique s'étend à tous les mouvements volontaires, c'est-à-dire qui viennent de l'âme ; elle a pour objet « d'exercer les organes aux fonctions dont la nature les rend susceptibles, pour donner à l'homme toute la vie, la santé, la vigueur et l'agilité dont il est capable », et peut être divisée en gymnastique générale, qui s'adresse à tout le corps en général, et particulière, qui s'adresse à chacun de nos organes en particulier. La première comprend les attitudes de l'homme assis, debout ou à genoux, la promenade, la course, le saut,... la musique même ; la seconde comprend la gymnastique des sens, de la tête, de la poitrine, des bras, des mains, des pieds...

Pour chacune de ces gymnastiques particulières, Verdier avait un programme complet dont la caractéristique est toujours d'unir intimement « les deux côtés de l'homme », l'âme et le corps. Ainsi : la tête a, dit-il, sa gymnastique propre, comme tous nos autres membres; mais c'est surtout le dedans qu'il faut façonner par un grand nombre de jeux dont les uns instruisent et font réfléchir, tandis que les autres, sans instruire autant, sollicitent plus puissamment la réflexion, etc. On peut même y employer les jeux de cartes, tels que la mouche, la bête, la voix,... etc. : les seuls à proscrire sont ceux qui ne servent pas à la perfection des fonctions ou sont de pur hasard, etc.

En gymnastique générale, Verdier nous a laissé des pages que pourraient utilement méditer ceux qui se croient obligés d'aller chercher la lumière à Stockholm. Citons-en quelques-unes : leurs formules sont encore aujourd'hui bonnes à rappeler.

La gymnastique générale s'occupe des attitudes et des mouvements volontaires du tronc, de la tête, etc. : elle est l'art de les rendre naturels, c'est-à-dire conformes aux lois de la nature. Les anciens regardaient les attitudes en général, et la station en particulier, comme un des moyens les plus capables de fortifier le corps et aussi d'établir efficacement l'empire de l'âme sur les organes : aussi Verdier encourageait-il ses élèves à conserver le plus longtemps possible l'immobilité dans une posture naturelle ou à s'occuper le plus longtemps possible à observer un objet, rappelant à ce propos que Socrate et tous les instituteurs de l'antiquité formaient ainsi l'attention de leurs élèves. Mais nos attitudes, pour donner ces résultats dans l'éducation du corps et dans celle de l'esprit, doivent être régulières, c'est-à-dire conformes aux lois de la nature. Or la nature consiste, en mécanique, dans les lois que suivent les corps dans leurs mouvements et sous l'action des résistances spontanées. Ceci posé, Verdier définit l'attitude naturelle : celle où les membres sont dans une direction droite, chacun entre la flexion et l'extension mitoyennes entre le jeu des muscles antagonistes ou contraires auxquels chaque membre reste soumis. Voilà les seules attitudes qui « donnent aux parties contenantes et contenues le jeu le plus facile et la conformation la plus parfaite ». Toutes les autres sont vicieuses et plus ou moins dangereuses.

Passons maintenant à la théorie des arts gymnastiques, qui consiste en deux points : la posture et les mouvements, et dans laquelle Verdier distingue deux parties : l'une intermédiaire entre les attitudes et les mouvements, l'autre spéciale aux mouvements.

Le point de départ du mouvement n'est pas l'attitude, mais la posture ou position qui le rend possible et qui doit, elle aussi, se conformer aux lois de la mécanique corporelle, faute de quoi le mouvement serait difficile ou impossible. L'attitude naturelle ne s'oppose à aucun mouvement : mais c'est la posture ou position déterminée qui rend possible tel ou tel mouvement. Ainsi celui qui veut nager doit d'abord prendre une posture telle « que le centre de gravité du corps passe un peu au-dessous de la poitrine, pour que la partie inférieure se trouve dans l'eau, et que la supérieure soit dégagée »; en escrime, pour des raisons analogues, le professeur commencera par enseigner à son élève la position du corps, etc.

Enfin les mouvements en lesquels nous transformons ces positions doivent, eux aussi, être exécutés selon cette mécanique « que les lois de la nature approuvent » : ce sont eux, en effet, qui déterminent les formes du corps.

J. Verdier, qui nous renvoie sur ce point à l'enseignement oral d'A. Petit, avait-il poussé l'analyse des mouvements assez loin pour résoudre tous les problèmes qui se rattachent à ces questions? Contentons-nous de citer une page où il explique comment l'activité des muscles modifie la forme des os. « Dans mes démonstrations anatomiques et quelques ouvrages (écrit Verdier en 1808)[1], j'ai démontré que la configuration innée des organes encore bruts et informes dans le nouveau-né se sculptait par leurs contacts, compressions et tirages mutuels, dans toutes les fonctions corporelles, que les muscles surtout forment sur les os, dans leurs contractions, des dépressions par leurs ventres ou parties charnues, et des éminences par les tirages de leurs tendons et de leurs aponévroses, qui soulèvent les lames extérieures dans les régions où ils s'insèrent; qu'en général, le squelette du nouveau-né ne présente que des os arrondis et d'une

1. *La Cranomancie du Dr* Gall, p. 82.

superficie lisse et polie; mais que celui des adultes est infiniment varié par les éminences et les dépressions formées par ces agents; de sorte, par exemple, que le gros os de la jambe, arrondi dans le nouveau-né, est triangulaire dans l'adulte... »

Ce passage suffit à montrer comment Verdier entendait et enseignait la mécanique des mouvements (ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans de plus amples détails) et ce qu'il signifie en disant que « l'âme est l'architecte de son corps », et pourquoi son éducation physique ne fait qu'un avec celle de l'entendement. Il n'existe ni deux éducations, ni deux hommes, mais deux faces de la même éducation : rien ne peut exercer l'esprit sans exercer le cerveau et les organes des sens, et, réciproquement, rien ne peut exercer le corps sans affecter et occuper l'esprit, la mécanique de l'âme devant être, au même titre que celle du corps, « approuvée par les lois de la nature »; l'éducateur qui l'ignore fausse les rouages physiologiques et spirituels de l'enfant : Verdier va nous le démontrer.

III

Éducation intellectuelle.

Ce sont les règles d'orthopédie énoncées par Andry qui inspirèrent à Verdier ses formules d'éducation physique, après avoir, comme médecin, constaté les succès de cette méthode médicale : ce fut la psychologie de Locke et Condillac qui le conduisit, avant toute vérification préalable, à ce que nous appellerions aujourd'hui sa psychologie pédagogique.

Pour l'esprit comme pour le corps, l'art de l'éducateur consiste à créer immédiatement les meilleures habitudes par des exercices appropriés et à détruire les mauvaises par des exercices contraires : de l'un et l'autre côté, l'éducation de l'esprit doit se conformer aux règles prescrites par la nature même de l'entendement humain. Ces règles, l'instituteur en trouvera les « principes solidement établis dans les ouvrages des grands métaphysiciens modernes, et particulièrement dans ceux de MM. Locke, de Condillac et Bonnet, qui ont mis à découvert l'origine des connaissances et la mécanique des sens. Chez eux, l'instituteur trouvera les indications qu'il doit suivre pour prévenir ces vices

et les corriger : ils inspirent les grandes règles de l'analyse et de la synthèse, propres à développer puissamment même les esprits dont on n'ose presque espérer aucun progrès. »

Voilà la formule générale et abstraite : voyons comment Verdier l'appliquait.

L'éducation de l'entendement, comme celle du corps, prend ses premières racines dans les deux fonctions fondamentales de l'homme : l'irritabilité, la sensibilité; et nos deux manières d'exercer les facultés résultant de ces deux fonctions fondamentales et des réactions de l'âme, sont d'une part l'analyse et de l'autre la synthèse.

L'analyse correspond à la méthode inductive de Bacon; la synthèse est moins nettement définie dans le système pédagogique de Verdier : elle semble résulter d'un ensemble de procédés grâce auxquels l'élève apprend à tisser entre ses idées des liens qui les relient comme les choses dans la nature et lui permettent, toutes fois qu'il en a besoin, de les retrouver vite et à coup sûr. La méthode analytique nous apprend à connaître et la méthode synthétique à imiter. L'une et l'autre ne porteront d'ailleurs leurs fruits que si l'instituteur a soin de cultiver méthodiquement l'attention et la réflexion, de gravir un à un les différents degrés de cette pédagogie. Sans attention, point de sensation et point de mémoire; sans sensation et sans mémoire, point de réflexion; sans réflexion, point de jugement; sans jugement, point de raisonnement, et sans raisonnement, point de méthode : en sorte que les trois étages superposés de ce système d'éducation sont la culture de l'attention, celle de la réflexion, et enfin celle de la méthode. Pour y arriver, Verdier régularise d'abord le développement des sens qui se fait toujours avec plus ou moins de difficultés, même lorsque les organes sont bien constitués; il passe ensuite à ce qu'il appelle les facultés préliminaires de l'entendement, et forme celui-ci après seulement qu'il est devenu ainsi préparé, capable d'assimiler les notions théoriques et pratiques nécessaires pour vivre sa vie : alors Verdier s'occupe à le remplir.

Son système d'éducation consiste (nous l'avons déjà noté) à faire grandir nos facultés, à diriger leur croissance par des exercices « que les lois de la nature approuvent » et non à

s'efforcer de les bourrer de notions provoquant l'admiration de ceux qui interrogent ces petits prodiges.

Conformément à ce principe général, et à ce plan naturel, l'instituteur commencera par cultiver les sens : il prendra son petit élève dans l'état où MM. de Condillac et Bonnet ont pris la statue humaine, et il développera d'abord l'attention et la réflexion, deux facultés par lesquelles on forme successivement toutes les autres, et avec lesquelles, dès l'âge le plus tendre, l'enfant peut tout.

Pour former l'attention (externe et interne) il faut appliquer les sens des élèves sur les objets les plus propres à les développer, ainsi que sur les signes qui rappellent le souvenir des sensations perçues. — Commençons, pour l'attention externe, par la génération des sensations tactiles; lions-leur ensuite les couleurs, les sons, les odeurs et les saveurs : et tout en faisant naître ainsi les sensations, cherchons-en les rapports mathématiques, formons les idées mères, auxquelles toutes les autres doivent se rapporter, etc. En exerçant ainsi les organes des sens par les agents qui leur sont propres, nous rendons les rapports intellectuels sensibles et nous les gravons dans la mémoire, où l'attention interne va s'appliquer sur eux à son tour et de la même manière. Et ensuite, pour former la réflexion, on l'exercera de même à pratiquer sur les objets absents les mêmes opérations intellectuelles que celles pratiquées par l'attention sur les objets présents : puis on passera aux objets abstraits, etc.

Sans insister sur cette seconde éducation de l'attention autant que sur la précédente, Verdier l'indique assez par sa manière de relier la mécanique des fonctions préliminaires de l'entendement à celle des sens, qu'il a elle-même reliée, selon son grand principe de l'unité de l'éducation, au mécanisme de nos organes. La science de l'éducateur consiste à connaître parfaitement ces divers mécanismes : et son art, à savoir les appliquer exactement au caractère et au tempérament de chaque élève.

Une fois les sens ainsi formés, l'instituteur passera aux exercices propres à développer les facultés préliminaires de l'entendement. Là encore, procédant selon les mêmes principes, il obtiendra des résultats tout aussi précis que dans l'éducation des

sens, ces portes de l'entendement. On voit, chez les aveugles, l'art suppléer à la vue par le tact, conduire l'esprit à un point de perfection où le commerce des hommes n'arrive pas avec tous leurs sens ; on a vu l'abbé de l'Épée défier l'humanité entière de trouver un sujet assez disgracié de la nature pour résister à son art. Tout cela montre bien que l'art de l'enseignement peut pousser ses influences bien au delà de ce que nous en avions espéré jusqu'à ce jour. Et, en effet, il existe des moyens efficaces pour développer les mémoires les plus ingrates et les imaginations les plus stériles ; comme il en est pour réprimer les plus fougueuses, pour former le raisonnement et le jugement les plus lents et les plus faux, etc. Bref, « il n'est peut-être point de têtes assez dures et assez intraitables, qu'on ne puisse leur insinuer la justesse et l'activité d'esprit nécessaires pour faire un bon citoyen ».

A son plus haut degré, cette mécanique, et l'art de l'appliquer, forme ce que les logiciens nomment la méthode. Les hommes faits en ont besoin pour diriger leur réflexion dans le rappel, l'application et l'usage de leurs connaissances : ses formules sont encore bien plus nécessaires pour diriger la réflexion des enfants — et même celle de leurs maîtres — d'une manière toujours uniforme et à la portée de leurs élèves. Telle est d'ailleurs l'importance de cette méthode que les enfants, l'expérience l'a montré à Verdier, avancent en proportion de l'exactitude des maîtres à la leur faire suivre. Par elle, par ses formules analogues à celles des mathématiques, les élèves apprennent à se servir de ce qu'ils ont appris, et se rappellent aisément les idées dont ils ont besoin parce qu'ils en sont complètement maîtres. Leur mémoire vient-elle à manquer? la formule leur indique du moins où trouver ce qu'ils cherchent : « et cette recherche leur rend sensible la mécanique secrète de la réflexion... »

Reste encore un degré à franchir : une fois les instruments de l'entendement ainsi ébauchés, songeons à les remplir de ces idées mères qui doivent être les germes de nos connaissances.

En appliquant son attention, en remplissant le dépôt de sa mémoire, en réfléchissant sur ses pensées suivant la marche de ces formules, l'élève semble juger et raisonner : dans le vrai, il ne fait encore que réciter par cœur les jugements et les raison-

nements de ses cahiers et de ses maîtres. Pour le faire juger et raisonner lui-même, nous lui donnerons les premières règles du jugement : nous le ferons juger et raisonner d'abord sur des choses soumises à ses sens, ensuite sur les mots et autres signes des choses sensibles déposées dans sa mémoire ; et enfin sur les choses insensibles...

Mais il faudrait citer des pages entières si l'on voulait donner une idée détaillée des procédés de Verdier pour développer par cette culture mécanique et méthodique les esprits les plus rebelles, abandonnés des autres éducateurs de son temps. Contentons-nous de rappeler avec lui qu'une des conditions de succès de sa méthode, c'est d'aller par des voies douces comme celles de la nature et comme elle aussi, à petits pas et par des degrés insensibles. Si l'on procède ainsi, si l'on « suit la marche tracée par la nature » en réunissant toujours la pratique et la théorie, « l'enfant se parait à lui-même former la science selon l'ordre de la nature (qui mène l'esprit du particulier au général). Que dis-je? il la forme en effet. Les livres élémentaires ne font qu'accélérer sa marche et sa besogne ».

IV

Solidarité pédagogique.

Ainsi comprise, Verdier n'hésite pas à déclarer que l'œuvre de l'éducation « est immense » et qu'il n'est pas d'instituteur ayant pris « une tâche aussi grande que la sienne ». Aussi n'entend-il pas suffire seul à la conduire à bien : il lui faudra, pour chacun de ses élèves, le concours actif et intelligent des parents, du médecin et surtout de l'enfant lui-même. Ne voulant pas faire de l'éducation à la façon du collège de Montaigu; opposé à l'ancienne conception du « régent » qui dirige tout et impose sa volonté à l'élève comme à la famille, Verdier considère l'élevage des enfants comme une œuvre commune où tous, solidaires, se répondent ensemble du succès ou de l'insuccès. Comment, d'ailleurs, concevoir autrement cette œuvre d'art qui formera un corps et une âme parfaits, où l'artiste doit comprendre supérieurement les lois de son œuvre; où, matière à modeler, l'élève lui-même,

doit aider celui qui le façonne et spontanément chercher à réaliser son modèle.

Cette conception pédagogique était si nouvelle et Verdier la jugeait si importante, qu'il voulut, pour mieux la réaliser, fonder un journal d'éducation[1] et qu'il organisa une société où devaient être discutés les problèmes pédagogiques que pose la pratique journalière de l'enseignement. Nous avons peu de renseignements sur ces deux projets : mais les ouvrages de Verdier fournissent sur sa façon de comprendre la collaboration de la famille, du médecin et de l'enfant, des indications qui sont loin d'avoir obtenu, même aujourd'hui, l'application que Verdier prétendait en faire au XVIIIe siècle. Il n'est donc pas sans intérêt d'en rappeler aujourd'hui les grandes lignes.

I. Collaboration des parents. — En présentant leurs enfants à Verdier, les parents devaient lui fournir un mémoire circonstancié sur le tempérament, le caractère et l'intelligence de son futur élève. Ce mémoire devait donner à l'instituteur toutes les indications nécessaires pour bien connaître l'enfant, et, en particulier, lui faire connaître : 1° si le futur élève a hérité de ses ancêtres quelque vice de constitution, si son enfance fut heureuse ou délicate, s'il a éprouvé des maladies considérables, si ses premières dents sont tombées, si l'usage de quelque aliment l'indispose; 2° s'il est sensible, insensible, ou pusillanime, agile, laborieux ou paresseux, sobre ou gourmand, propre ou malpropre, juste ou tracassier, vrai ou menteur, etc.; 3° s'il est attentif, réfléchi ou étourdi dans ses paroles ou ses actions; s'il a la mémoire ingrate ou heureuse, la conception facile ou difficile; de quel genre d'étude il a été occupé, etc.

Ce mémoire rédigé, les parents devaient exposer ce qu'ils voulaient ajouter ou retrancher au plan général d'éducation, étant donnée la carrière vers laquelle ils dirigeaient leurs enfants. Sur

---

1. Il demande aussi que l'on récompense par des prix nationaux les instituteurs qui auraient le moins de malades et qui présenteraient les élèves les plus sains, les plus adroits, ayant le mieux profité dans chacun des genres d'exercices gymnastiques et littéraires; et il ajoute avec humour : « Une nation qui se vante de mieux penser que les autres a fondé des prix pour les instituteurs des chevaux, mais n'a point encore songé à en établir pour ceux des hommes. » Cent trente ans plus tard, le Dr Lachaud pourra reprendre même argument. (Dr Lachaud : *Pour la Race*, Paris, 1909, p. 36.)

ce point, Verdier les engage d'ailleurs à consulter leur médecin, ajoutant que ceux qui ont déjà suivi ce conseil s'en sont bien trouvés.

Combien de parents consentiraient aujourd'hui à remplir un questionnaire de ce genre sur le passé et l'avenir de leurs enfants? Combien de proviseurs ou de directeurs possèdent sur chacun de leurs élèves les renseignements que réclamait Jean Verdier? Et cependant ne nous dissimulons pas que, sans cela, l'éducateur aura difficilement cette précision et cette sûreté de vue qui lui permettraient, connaissant bien le mécanisme physiologique et mental de son élève, d'en diriger la croissance à coup sûr. Privé de ces renseignements, que de fois il lui faut s'en remettre au hasard ou à l'aveugle nature (dont Verdier ne voulait pas) du soin de réparer les erreurs de son ignorance. La première condition de l'éducation telle que l'a conçue Verdier, est que l'instituteur connaisse parfaitement son élève : de là ce long questionnaire que pourraient encore utilement consulter ceux qui présentent des modèles de fiches scolaires [1].

II. Collaboration du médecin. — « Jamais nous n'aurons d'éducation, j'ose le dire, à moins que le médecin ne devienne instituteur ou que l'instituteur ne devienne physiologiste, » écrivait J. Verdier. Comment a-t-il appliqué cette formule?

C'est la médecine, il nous le déclare souvent, qui l'a conduit à comprendre, comme il le fait, l'œuvre de l'éducateur; ayant appris à l'école de N. Andry à réformer les vices du corps et diriger sa croissance par des exercices d'une éducation physique approuvée par la nature, Verdier appliqua, par transposition, les mêmes principes à la culture de l'esprit et du caractère. Il a cherché dans les procédés d'éducation des aveugles et des sourds, dans les observations de Condillac et de Bonnet, des règles d'éducation intellectuelle analogues à celles de son éducation physique; et, médecin formé par vingt années de pratique à une exacte connaissance des maladies des enfants, il a voulu compléter ses notions médico-pédagogiques en prenant ses grades de maître ès arts. Il est donc à la fois instituteur et médecin physiologiste. Tous les éducateurs ne sauraient être obligés aux mêmes études :

1. Cf. DDrs J. Philippe et G. Paul-Boncour, *Les carnets de santé scolaires.* (Educat. Mod., mai 1906).

mais Verdier entend que ceux qui n'ont pas parcouru le même cycle n'oublient pas qu'il est impossible de bien conduire l'éducation d'un enfant si on se sépare de son médecin. Celui-ci doit intervenir toutes fois que la croissance ne se fait pas normalement : il doit être appelé dans tous les cas où l'instituteur s'aperçoit que lui échappe la direction de la croissance morale et physique. Son rôle est de rectifier, de redresser, de corriger et remettre dans la bonne voie : bref, il complète (il ne double pas) l'éducateur qui souvent, faute de l'avoir à sa disposition, s'avouerait impuissant en face des irrégularités de son élève, tant il est rare que la croissance d'un enfant soit constamment normale. Verdier veut pouvoir en réprimer et redresser tous les écarts : il veut même pouvoir les prévenir par une surveillance méthodique. Chaque trimestre, le jeudi qui suivait les 21 décembre, mars, juin et septembre, les élèves de l'Institution Verdier étaient mesurés, pesés, leurs dents inspectées, etc.

III. Collaboration de l'élève. — Il n'y a pas vingt-cinq ans que l'Université confiait au maître éducateur que fut Henri Marion, le premier cours de « Science de l'Éducation » : à cet enseignement, dans son plan d'Education, Verdier avait donné la première place, et voulut l'adresser moins aux professeurs qu'aux élèves eux-mêmes. C'était lui-même qui s'en acquittait auprès d'eux. « Je ne croirais pas, leur disait-il, être votre instituteur si je ne remplissais moi-même la tâche « d'établir entre vous et votre instituteur un commerce immédiat, qui puisse vous faire concourir à votre développement et à votre perfection. De tous vos travaux littéraires, la pratique de votre éducation est le plus nécessaire : c'est aussi celle que je veux vous rendre la plus agréable et la plus facile. Vous êtes les causes immédiates de votre bonne ou de votre mauvaise éducation. Tant qu'on ne vous regardera que comme la matière de cet art, on n'en verra que des effets très bornés : dès qu'on vous mettra vous-même en état de devenir de vrais artisans de votre perfection, vous y marcherez à grands pas. »

Comment Verdier entend-il que l'élève s'associe au travail de son éducateur sur lui-même? En s'observant et en s'étudiant pour se faire connaître à son instituteur tel qu'il est. Chaque élève doit en quelque sorte continuer et compléter au jour le jour

le mémoire déposé par ses parents dès son entrée à l'Institution. Ce mémoire le décrit en quelque sorte du dehors : à lui de se décrire du dedans, en observant et décrivant pour son éducateur le mécanisme de ses aptitudes et de ses fonctions, en apprenant à *se voir*, selon le mot de Pascal, et à se voir dans son corps et dans son âme.

L'éducateur l'aidera d'ailleurs dans cet examen personnel. Pour procéder au développement du corps, tâchons de rendre sensibles à l'enfant les éléments de la gymnastique : faisons-lui connaître et pratiquer les attitudes et les mouvements dont chacun de nos organes est susceptible, suivant sa constitution naturelle; habituons-le de même à réfléchir sur l'état de ses facultés intellectuelles, sur sa mémoire, son attention, sa volonté; qu'il s'exerce à « calculer ses connaissances », c'est-à-dire à partir des pensées actuellement présentes en son esprit et de leurs signes, à chercher le fil de ses connaissances, à en parcourir la suite dans l'ordre de leurs rapports, à vérifier chacune d'elles, en partant soit de leurs objets hors de nous, soit de nos pensées, soit de leur signe. En un mot, qu'il sache, qu'il regarde et qu'il voie ce que la nature et l'art ont déjà fait pour ou contre lui : une fois connues ses qualités générales, ajoute Verdier, « nous travaillerons ensemble à les perfectionner, à les améliorer, à les corriger ».

Voilà comment l'Instituteur de l'hôtel de Magni enseignait à ses élèves à pratiquer sur eux-mêmes l'examen particulier de leurs dispositions d'esprits, de caractère et de volonté : trouverait-on beaucoup de pages de ce genre dans la pédagogie contemporaine?

Ce rapide exposé n'a d'autre but que d'esquisser ici le système pédagogique de Verdier et de caractériser l'œuvre éparse dans ses *Prospectus*, *Recueils*, *Mémoires*, *Cours d'Éducation* qu'il répandit à profusion au XVIIIe siècle. Avec des formules diverses, tous ces ouvrages gravitent autour de la même idée : « formuler un plan d'éducation fondé à la fois sur les lois de la nature et sur les besoins de la société [1] ». Ainsi présentée, cette formule pédagogique est d'une large ampleur : comment Verdier l'a-t-il réalisée?

1. Mémoire, p. 384.

Son Institution s'ouvrait à une époque où le système de l'Université, battu en brèche par les articles de l'*Encyclopédie*, était tombé en disgrâce devant le public : la lecture de l'*Émile* venait d'achever ce qu'avait commencé d'Alembert; partout s'ouvraient des pensionnats d'un nouveau genre, sans surveillance et sans garantie, dont les prospectus séduisaient les familles par la promesse d'une éducation « rationnelle », mais d'où l'on ne voyait sortir « que des esprits mal ébauchés ou présomptueux[1] ». Quel succès eut la méthode de Verdier dans une société et tant de gens commençaient à parler de la nécessité d'une éducation nationale et où se dessinaient tant d'influences diverses? Quelle position prit ce nouveau réformateur, entre l'Université, qui le combattait, et les couvents dont il dénonçait les procédés routiniers et théoriques? Quels furent les rapports de Verdier avec les grands pédagogues d'autrefois, avec Platon, Quintilien, Coménius, Locke, Condillac et quelques autres, dont il se réclame souvent dans ses discussions? La liste qu'il nous donne de ses devanciers est-elle complète? Quel est, à côté de l'apport de ces devanciers, la part d'originalité de cet éducateur qui sut joindre à la parfaite homogénéité de conception des grands théoriciens de l'éducation, le caractère pratique d'un homme habitué à réaliser ses idées? Ce sont là autant de questions que l'avenir nous permettra peut-être de résoudre.

Tout ce que nous pouvons dire aujourd'hui, c'est que Verdier eut toujours très haute idée de son œuvre : lui-même la qualifie d'immense, et s'applique sans doute le passage où G. de Morveau chante les louanges de l'homme heureux qui, « rassemblant les traits épars dans les écrits de nos plus célèbres instituteurs, étendant leur vues et développant leurs principes, pourra former un plan d'Éducation qui présente tout à la fois l'unité dans la perspective et la possibilité dans l'exécution. La Nation (ajoute Guyton de Morveau), qui attend pour l'adopter ce plan d'Éducation, consacrera par des applaudissements la gloire de son auteur... qui se sera acquis le droit le plus certain à la reconnaissance des générations futures. »

L'œuvre de J. Verdier lui a-t-elle attiré cette reconnaissance des générations futures?

Dr Jean PHILIPPE.

1. Quicherat, *Hist. de Ste-Barbe*, t. II, p. 380.

Le Type Breton

Par une lettre publiée dans *le Temps*[1] du 12 septembre dernier, M. Vallaux, auteur d'une thèse justement remarquée sur la Basse-Bretagne[2], ramène l'attention sur certaines indications de cette thèse, sur le caractère breton. Il y présente en « raccourci » des faits qui doivent ruiner les idées reçues à propos des Bretons. « Mes recherches, dit-il, ne laissent presque rien subsister du type littéraire breton. » Comme ces recherches ont pris pour domaine la Basse-Bretagne[3], c'est-à-dire la partie du pays la plus bretonnante, la plus capable de « survivances », leurs résultats s'imprègnent d'une valeur particulière à l'égard même de toute la Bretagne.

On ne saurait, sans quelque émotion, entendre cette sorte de « Finis Britanniæ ». Il y avait, en effet, dans la littérature française, un petit coin à part, pittoresque, évocateur d'un passé continué jusqu'à nous, mélancolique et prenant comme le pays même, séduisant d'autant plus que l'on croyait pouvoir ajouter foi aux récits de ses bardes modernes. Hélas! ces bardes ne mériteraient pas plus de crédit que le trop célèbre Ossian. « Depuis Brizeux s'est peu à peu cristallisée dans la littérature française une idée du type moral et social armoricain, qui est tout de convention.[4] » Tel est l'arrêt, très dur, prononcé par un géographe rompu aux

1. *Le Temps*, 12 septembre 1909, chronique littéraire de M. G. Deschamps à qui la lettre est adressée à propos de la thèse, et qui la publie presque *in extenso*.

2. C. Vallaux, *La Basse-Bretagne*. Étude de géographie humaine, Paris, Cornély, 1907, in-8°, 320 p., 15 fig. et cartes (thèse de doctorat ès lettres).

3. On trouvera les limites de la Basse-Bretagne dans Vallaux, thèse citée, p. 10, p. 56-59, et carte à la fin du volume (planche VI). En gros, ce serait une ligne tirée de Saint-Brieuc à Vannes.

4. Vallaux, lettre citée.

méthodes nouvelles de la géographie et de l'histoire, armé des procédés scientifiques les plus éprouvés, et qui, depuis une quinzaine d'années [1], s'intéresse à la Bretagne. Il a puisé aux meilleurs sources de multiples renseignements, il a opéré de nombreuses enquêtes personnelles, il a réuni une masse solide de documents précieux. De là sa thèse, œuvre savante, de lecture agréable, l'étude la plus importante et la plus neuve que nous possédions sur la vie économique et sociale des Bas-Bretons [2].

De là aussi les conclusions sévères que prononce, sur le ton d'une décision sans appel, la lettre insérée dans *le Temps*.

I

Ces conclusions peuvent ne pas toujours paraître décisives. Le livre de M. Vallaux vise surtout le rapport économique entre la terre et l'homme, avec ses conséquences sociales. Dans cette voie, il a dû nécessairement rencontrer une physionomie bretonne quelque peu différente du type littéraire accepté par tradition; dans ce duel quotidien entre le paysan et la terre, entre le pêcheur et la mer, il n'a plus retrouvé les traits poétiques [3], l'idéalisme tant vantés. Mais, par un chemin différent, les auteurs d'œuvres littéraires atteignent peut-être, eux aussi, une part de vérité. Que « par le travail de l'homme on arrive à connaître l'homme lui-même », soit : mais connaît-on ainsi l'homme tout entier? Que « la rigueur ou la douceur relatives de la vie matérielle... se reflètent sur les habitudes sociales et industrielles [4] », nul n'y contredira; mais, ces reflets, est-ce toute la couleur de la physionomie? Surtout lorsqu'il s'agit d'une physionomie complexe, à

1. M. Vallaux le rappelle dans sa lettre. — D'abord professeur au lycée de Brest, il est, depuis plusieurs années, professeur de géographie à l'Ecole Navale, à Brest.

2. Au point de vue historique, on pourra consulter les beaux ouvrages de M. H. Sée : *Etude sur les classes rurales en Bretagne au Moyen-Age*, Paris, Picard, 1895, in-8°, 134 p., et : *Les classes rurales en Bretagne du XVIe siècle à la Révolution*, Paris, Giard et Brière, 1906, in-8°, XVI-544 p.

3. Dans la préface de la 2e édition des *Bretons*, Brizeux dit : « Je devais montrer avant tout ce qui permet aux Bretons de porter encore le nom de leurs pères : les mœurs poétiques qui les font aimer ». (Brizeux, *Les Bretons*, Paris, Lemerre, p. 3.)

4. Pour les deux citations, cf. Vallaux, thèse citée, p. 61.

oppositions parfois singulières. Breton des poètes, Breton des savants, ne serait-ce pas toujours le même Breton, vu sous deux angles à des moments différents.

L'œuvre de M. Vallaux saisit sur le vif les conditions économiques de la vie bretonne, leurs conséquences sociales et les transformations qu'elles subissent en ce moment même. Une introduction [1] rapide décrit et explique les grands traits du cadre physique qui enserre étroitement la vie économique et sociale du Bas-Breton : sol varié, mais, dans l'ensemble, de valeur médiocre; climat plus ou moins maritime, peu ensoleillé; mer dangereuse, mais attirante et dont les ressources déterminent, pour beaucoup, la richesse de la zone littorale [2]. La mer mise à part, lande, marécage et forêt, voilà les trois termes qui expriment les conditions primitives de la vie rurale [3]. La forêt a presque disparu, éclaircie par les moines, brûlée par les forgerons, coupée par les marins et les paysans. Le marais, difficile à assécher, faute de pente et aussi de science, subsiste souvent; même la « noë » est comprise parfois comme mode d'exploitation [4]. La lande, en recul d'ailleurs, tient sa place, elle encore. dans l'agriculture, grâce à ses ajoncs [5]. Ces conditions physiques expliquent comment le morcellement de la propriété a « coexisté pendant longtemps avec certaines formes de propriété collective [6] ». Le chapitre qui traite de la propriété se présente comme l'un des plus intéressants de l'ouvrage; l'étude du « domaine congéable [7] », de cette forme de tenure nécessitée par les défri-

1. Vallaux, thèse, Introduction, p. 9-60.

2. Il n'entre pas dans notre dessein de critiquer ici l'étude physique, partie de l'ouvrage qui a pu paraître un peu inférieure (Cf. *Annales de Géogr.*, 15 juillet 1907), mais qui n'est pas celle sur laquelle devait porter l'effort principal de l'auteur. Nous regretterons seulement, par exemple, que le rôle important du climat ne soit illustré que par le carton peu parlant de la p. 16. La géologie est plus favorisée (planche VI).

3. Vallaux, thèse, p. 85-99.

4. Vallaux, thèse, p. 93.

5. Vallaux, thèse, p. 91-92.

6. Vallaux, thèse, chap. III. La propriété et les régimes d'exploitation, p. 99-121.

7. C'est le bail d'un terrain et la vente de ses édifices et superficies; le propriétaire peut congédier le preneur à condition de rembourser le prix des édifices et superficies et de payer les droits réparatoires pour amélioration du fonds inculte. (Vallaux, thèse, p. 115.) — Ce mode de tenure tend à disparaître. (Cf. Carte à la fin du chap. III.)

chements et si favorable au « maintien de la lande et des masures[1] », a toute l'ampleur et la finesse désirables. Ensuite viennent les divers aspects de la vie économique. D'abord l'agriculture[2], riche seulement dans quelques régions favorisées, surtout dans les « cantons maraîchers », auxquels M. Vallaux consacre si justement tout un chapitre. On y verra comment cette richesse agricole[3] est relativement récente; on y trouvera les indications les plus précises sur le rôle des engrais marins et leur pénétration à l'intérieur[4]. Les progrès actuels de l'élevage[5], qui sont une des caractéristiques de l'économie rurale en Bretagne, intéressent et par eux-mêmes et par la transformation sociale[6], l'espèce d'émancipation qu'ils déterminent. En Bretagne, les changements ne peuvent guère provenir de la vie industrielle, car, sauf les arsenaux de Brest et de Lorient, guère d'agglomérations ouvrière[7], guère d'industries sinon les industries maritimes[8] accrochées à la dentelure des rivages. Sur ces industries, sur la pêche[9], sur la vie maritime encore si routinière du Breton, sur sa vie militaire même[10], les détails savoureux, les vues ingénieuses, les documents nouveaux abondent. M. Vallaux note très judicieusement, d'ailleurs, les nuances qui distinguent les divers coins d'un pays trop souvent pris comme un bloc uniforme, en réalité si « cloisonné » par le relief, par les

---

1. Vallaux, thèse, p. 121.

2. Vallaux, thèse, chap. V. Le travail et les travailleurs de la terre, p. 143-173. — Chap. VI. Cantons maraîchers, p. 173-191.

3. C'est cette richesse agricole de la région côtière qui avait fait adopter le nom de « Ceinture dorée ». Cette dénomination a donné lieu à toute une discussion. Cf. *Ann. de Géogr.*, 15 juillet 1905, où M. Robert défend la Ceinture dorée contre M. Vallaux (15 janvier 1905 et 15 novembre 1905). Cf. aussi thèse, chap. III. A notre avis, moyennant quelques précautions et explications, ce terme usuel peut bien s'employer encore.

4. Vallaux, thèse, p. 144-148, et chap. V et VI, *passim*.

5. Vallaux, thèse, p. 159 et sqq.

6. Vallaux, thèse, p. 163. C'est le développement de l'élevage surtout qui transforme l'intérieur et l'enrichit, Cf. aussi Vallaux, L'évolution de la vie rurale en Basse-Bretagne, *Ann. de Géogr.*, 15 janvier 1905.

7. Seul groupe de grande industrie libre : forges d'Hennebont. (Vallaux, thèse, p. 216-217.)

8. Vallaux, thèse, chap. VIII, p. 219-253.

9. Vallaux, thèse, chap. VIII, p. 222-244.

10. Vallaux, thèse, chap. IX. La frontière maritime, p. 253-267. Influence des arsenaux et du système de l'inscription maritime.

eaux, si varié de sol et de climat même[1]. Variété qui apparaît jusque dans la construction de la maison[2], ainsi que dans la langue, le costume, les mœurs des habitants[3]. Mais, grâce au développement des voies de communication, à la diffusion des idées, les habitations misérables et sales disparaissent de plus en plus[4]. Toujours habitations dispersées, grâce aux nombreux points d'eau et au régime économique[5]; toujours aussi population surabondante, réserve de main-d'œuvre à bon maché[6], et qui, dans les districts particulièrement pauvres, fournit beaucoup à l'émigration[7]. A l'intérieur, non seulement la misère, mais aussi la difficulté, la rareté des relations a déterminé un nomadisme curieux, dont il reste des traces[8].

Ainsi apparaît une population nombreuse, laborieuse, routinière, isolée et cloisonnée, absorbée par le labeur quotidien souvent pénible, rude et intéressée, qui commence à peine à subir une évolution capable de l'émanciper.

Mais toute cette vie économique ne s'explique pas seulement par l'influence des conditions physiques. En pareil pays, si longtemps isolé, il faut tenir grand compte du développement historique. A tel point que M. Vallaux a cru devoir, avec beaucoup de raison, écrire un chapitre[9] qu'il intitule « le legs du passé » et qu'il place dès après l'étude physique. A propos des mœurs, des croyances, de la langue, il y montre une variété imposée par la différence des conditions d'existence et aussi les

---

1. Vallaux, thèse, passim; notamment Introduction, p. 143, etc.
2. Vallaux, thèse, p. 133-134.
3. Vallaux, thèse, passim. A ce propos, la « péninsularité » suffit-elle à expliquer l'originalité particulière des mœurs dans certains cantons? La solution paraît un peu radicale. Remarquons aussi que M. Vallaux a laissé de côté l'anthropologie.
4. Vallaux, thèse, p. 136-137. — Elles ne disparaissent pas encore bien vite, en trop d'endroits.
5. Vallaux, thèse, chap. IV, p. 124-131. — Il y a moins de dispersion dans la zone maritime.
6. Vallaux, thèse, p. 168-170. Etude fort intéressante des salaires.
7. Vallaux, thèse, chap. X, p. 267-282. Surpopulation, nomadisme, émigration. Cf. aussi Vallaux, même sujet, dans *Rev. gén. des Sc.*, 30 sept. 1907.
8. Vallaux, thèse, p. 270 et sqq. Le paysan se défie beaucoup de ces nomades. Nomade curieux aussi le marchand et diseur de chansons, devenu fort rare. (Brizeux, *les Bretons*, chant XXII, p. 187.)
9. Vallaux, thèse, chap. I, p. 61-84.

traits communs qui unissent les Bretons. Même ici la géographie a sa large part.

II

C'est ici surtout que M. Vallaux s'attaque au type littéraire dont sa lettre récente annonce la ruine. Dans cette lettre, il énumère les traits caractéristiques [1] du type littéraire, puis il s'efforce d'effacer chacun d'eux en lui substituant un trait opposé, selon lui plus réel ou seul réel. Nous ne pouvons mieux faire que de le suivre ici pas à pas.

Premier trait : l'inaptitude pratique. M. Vallaux l'admet pour les Bretons ignorants : « Mais, » dit-il, « dès qu'ils savent, il n'y a pas de plus madré qu'eux, pas de plus retors en affaires... [2] ». Tels les maquignons, catégorie sociale qui étend chaque jour son domaine, son caractère plus ouvert, son habileté. Nous allons plus loin que M. Vallaux. Même fermé aux influences extérieures, même ignorant et fruste, le paysan breton, à notre avis, se montre aussi retors en affaires que quiconque. Qu'il s'agisse d'intérêts, de ventes, dons, partages, etc., le paysan en apparence le plus arriéré manifeste, à se renseigner, à débattre et défendre son droit ou ce qu'il croit tel, au moins autant d'aptitude que bien d'autres qui « savent ». Pour les notaires de la campagne, ce sont expériences quotidiennes. Mais, par inaptitude pratique, ne convient-il pas d'entendre la tendance à ne pas savoir tirer parti de circonstances économiques nouvelles, plus favorables au bien-être ? M. Vallaux constate que le Breton n'est ni industriel ni manufacturier [3]. Question de tempérament peut-être. La lenteur avec laquelle il se décide à profiter de l'immigration temporaire [4], qui pourrait enrichir davantage les régions littorales, ne provient pas seulement de l'ignorance, de

---

1. Vallaux, lettre citée. Nous les prendrons tels quels. Car on pourrait encore discuter ici. Il n'est pas question, par exemple, de la ténacité.

2. Vallaux, lettre.

3. Vallaux, thèse, p. 62.

4. Dans sa thèse, M. Vallaux n'a pas abordé cette question. Elle est devenue cependant importante, soit par la richesse qu'elle apporte, soit par les transformations qu'elle fait subir à la population, soit par l'émigration même qu'elle détermine (domestiques, par exemple).

la routine. Sur telle plage où il voit à tout instant le bénéfice que des immigrés retirent du tourisme, le pêcheur ne s'offre point, il faut aller à lui. Non pas qu'une fois décidé il ne sache mettre son prix au niveau de celui des autres. Car le caractère breton unit souvent ainsi des traits opposés. Parfois vous le voyez retors et tenace, parfois le voici incapable de mener une affaire, d'en entreprendre quelqu'une. Défiance des nouveautés, sans doute. Mais l'expérience ne semble pas avoir de prise immédiate[1]. Inaptitude pratique dont la routine et l'ignorance ne sont pas seules responsables.

Elle s'accorde assez avec la « tendance au rêve imprécis » que la littérature prête aux Bretons. Certes, si l'on prend toujours le paysan, le pêcheur pour une sorte de poète à qui il ne manquerait que d'exprimer et d'écrire ses rêves, on éprouvera souvent quelque désillusion. « L'idéaliste d'instinct » dont parle Renan[2] n'apparaît pas toujours chez le paysan fruste et âpre au gain, chez le marin avide de jouissances grossières. Du spectacle des « pardons » on n'emporte pas que des impressions poétiques; bien des traditions d'origine païenne ne sont rien moins qu'idéalistes[3]; la funeste habitude de s'enivrer[4] à la moindre occasion de fête, de déplacement, risque de donner à croire que rêve de Breton n'est trop souvent que rêve d'ivrogne. Toutefois, il paraît difficile de dénier aux Bretons cette tendance au rêve imprécis, que l'imprécision même de la langue[5] semble témoigner. Non seulement le marin, le paysan s'évade parfois de la réalité présente et, immobile, le regard perdu, songe lentement; mais, chez les « bourgeois » mêmes, chez ceux du moins qui n'ont pas été « déracinés » et qui vivent isolés parmi les paysans, il n'est ni malaisé, ni rare de discerner cette tendance. De là, aussi, peut-être, cet air grave, un peu triste, auquel s'opposent, comme

1. Par exemple à Brest, à propos des tramways, du projet de pont au Passage. Et pourtant les Bretons ont fait mainte expérience de ce genre. (Cf. *Dépêche de Brest*, numéro du 27 janvier 1907, qui rend compte de la thèse de M. Vallaux.)

2. Renan, *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*, p. 75, cité par Vallaux, thèse, p. 5.

3. Telle la pierre de Locronan, qui donne la fécondité aux femmes.

4. Trait déjà noté par Brizeux. Cf. *Les Bretons*, p. 19. Le mal s'est aggravé; l'alcool a remplacé le cidre.

5. Vallaux, thèse, p. 82.

contre-partie, les accès d'une gaîté trop bruyante. Et s'il est vrai que la Bretagne fut longtemps, reste encore le pays des nombreuses superstitions, est-il téméraire d'avancer que toutes ces « hantises » révèlent une certaine imagination? Que de craintes imprécises, que de fantômes encore créés par cette disposition d'esprit!

Oui, les croyances superstitieuses survivent encore, nombreuses, et aussi des pratiques ritualistes, dernier reflet d'un paganisme lointain. Même ce ritualisme étroit, appliqué par exemple à ce culte local des saints que M. Vallaux a si finement analysé [1], risque de donner le change. On pourrait penser que le rite est l'essentiel et que la religiosité du Breton a peine à s'en dégager. La « tendance, en certains cas, au mysticisme exalté [2] » serait encore une fiction poétique. Mais la foi demeure vive en Bretagne; elle est sincère, elle agit et ce n'est pas seulement une sorte de foi naturaliste. A côté des superstitions traditionnelles, un profond sentiment religieux, dans le sens même du christianisme, anime ces populations et peut fort bien les mener jusqu'au mysticisme. L'Église catholique ne considère-t-elle pas la Bretagne comme une terre féconde pour le recrutement du clergé régulier et séculier [3]? Le respect que le Breton manifeste pour le « cloarek [4] » semble bien provenir, pour une part, du sentiment que l'homme d'église est plus souvent, plus aisément en communication avec la divinité. Il n'y a pas si longtemps encore, on pouvait rencontrer en Basse-Bretagne des ermites, et qui ne manquaient point de mysticisme [5]. Dans la coutume si répandue des « vœux », ne voir que le côté ritualiste et de nuance païenne, n'est-ce pas une conception un peu étroite? Il faut voir aussi la ferveur, la ferveur chrétienne. Lorsque, pendant la « Grande Troménie [6] », clergé et fidèles, au son des tambours, se précipitent à l'assaut

1. Vallaux, thèse, p. 78-79.

2. Vallaux, lettre.

3. On pourrait remarquer ici qu'il n'y a à Lourdes qu'un calvaire « provincial », le calvaire breton.

4. Cloarek, clerc. Vallaux, thèse, p. 80. Il montre bien que, pour le paysan, le clerc devient l'égal du plus haut seigneur. Il y a, dans ce respect, un peu de respect aussi pour l'homme « savant ».

5. Près de Châteaulin, par exemple.

6. Pardon de Locronan. Cf. Le Braz, *Au pays des pardons*. Paris, C.-Lévy, 1900, 2e édit. p. 288 et sqq.

de la montagne de Locronan, il y a, sur plus d'un visage, des preuves au moins d'une tendance au mysticisme. Précisément parce que le caractère breton est complexe, on peut y découvrir aussi bien l'attachement quasi païen à des rites de sens très concret que le sentiment parfois mystique d'une élévation de l'âme vers la divinité.

En dehors même de la vie religieuse[1], le Breton paraît encore capable d'exaltation sentimentale, mais sans qu'elle se traduise, d'ordinaire, par une profusion de paroles ou de gestes. Dans le dévouement illimité qu'il apporte à la personne, à la cause à laquelle il a foi, on peut reconnaître un trait de physionomie. « Bleus » ou « blancs » manifestent une égale ferveur pour la défense de leurs idées, de leurs opinions, de leurs chefs. « Le fond de bon sens que le Breton possède », dit M. Vallaux, « est souvent recouvert par des vagues de passion violente qui le jettent aux extrêmes en matière politique[2] ». On pourrait ajouter en toute matière. Si placide d'ordinaire, il est capable de se porter aux pires violences, comme aussi d'accomplir des sacrifices héroïques. La Bretagne, c'est le pays des pilleurs d'épaves[3], c'est aussi le pays des sauveteurs. Le même homme qui hésite à faire venir le médecin pour sauver ses enfants malades, par crainte de trop dépenser, n'hésite pas à risquer sa vie vingt fois pour sauver un équipage en détresse. La passion a plus de part qu'il n'y paraît dans la vie bretonne.

Mais c'est une part de sa vie que le Breton cache avec soin, sauf en cas de manifestations religieuses ou dans quelque coup de violence. Il sent, plus ou moins confusément, le danger de donner barre sur soi et, peu enclin aux confidences, sans peine d'ailleurs, il oppose à tous ce « quant à soi un peu ombrageux » que l'isolement linguistique a favorisé[4]. Il est défiant, non seulement vis-à-vis de l'étranger, mais encore à l'égard de compatriotes qui ne

1. Un exemple d'une espèce de mysticisme est donné par le portrait de ce Le Rouzic, de Carnac, qui vit dans le préhistorique. Cf. feuilleton du *Journal des Débats*, 12 septembre 1909, par Le Braz.

2. Vallaux, thèse, p. 310.

3. Vallaux, thèse, p. 68 et p. 257. Détails précis et intéressants sur les naufrageurs. Cf. aussi Brizeux, *Les Bretons*, chant IX. M. Vallaux n'a pas abordé la question des sauveteurs.

4. Vallaux, lettre.

vivent pas la même vie : paysans et pêcheurs ne se mêlent guère, cultivateurs et artisans forment des catégories sociales séparées. Il affectera même, par défiance de l'inconnu, de paraître plus ignorant, plus emmuré encore qu'il ne l'est[1]. Cette défiance se transforme souvent en une susceptibilité très vive qui paraît s'accroître, jusqu'à un certain point, à mesure que le Breton perd de son isolement primitif et, plus accoutumé à des relations étrangères, marque moins d'appréhension craintive. Un paysan qui a confié de grosses sommes au notaire ne s'offusquera point du pourboire d'un « Monsieur »; mais le plus humble n'admet guère qu'on se moque de lui et une plaisanterie, même sympathique, peut le blesser profondément et pour toujours. A ce sentiment se lierait ce « goût de l'indépendance individuelle[2] », si prompt à s'exagérer parfois. En dépit du respect qu'il a pour le « cloarek », le Breton ne se laisse pas mener autant qu'on pourrait le croire par les « recteurs ». S'il y a eu des « réfractaires[3] », s'il y a souvent des marins « en bordée », ce n'est pas seulement l'amour du pays, la répugnance à le quitter qui en sont cause, c'est aussi le goût de l'indépendance. La résistance opposée si longtemps et à la domination étrangère et aux influences extérieures s'appuyait en partie sur la crainte de voir diminuer cette indépendance. Par contre, — nouvel exemple des oppositions si fréquentes dans le caractère breton — il est peu de populations plus capables de s'astreindre à une étroite discipline, plus aptes à « une déférence presque superstitieuse pour la hiérarchie sociale[4] », et même pour toute supériorité reconnue. Tendance tellement nette qu'on en a fait, non sans raison, l'un des traits caractéristiques du Breton. Question de long isolement et de vie locale, question de nature aussi. Peu à peu, avec l'atténuation de l'isolement linguistique, économique, social, ces traits

---

1. Vallaux, thèse, p. 309. Remarquons aussi que le Breton, même après avoir passé bien du temps loin du pays, se laisse vite reprendre; parfois au point d'oublier le peu de français qu'il a appris.

2. Vallaux, thèse, p. 65-66.

3. Voir dans Brizeux, *Les Bretons*, chant XX.

4. Vallaux, thèse, p. 65. Explique bien comment, même au pays de grande propriété, le sentiment d'indépendance peut exister. Donne comme cause aux deux aspects contraires la nature de la propriété foncière et aussi le régime d'exploitation.

s'atténueront sans doute. Mais il faudra du temps. Il ne semble pas que la disparition de cette attitude inquiète et défiante, que la fin de l'isolement soient si prochains[1]. Géographes et littérateurs[2] s'accordent pour reconnaître que la limite du parler breton a peu reculé en un siècle. A l'intérieur de cette limite, on compte heureusement de jour en jour plus de bilingues. Mais si la langue française gagne assez vite en ce qui concerne les relations administratives et économiques, c'est « la langue bretonne qui sert plutôt pour les relations courantes[3] », pour la vie familiale en somme, pour celles qui tiennent le plus à la vie intime et profonde. Dès lors, il ne semble pas que l'originalité bretonne soit près de disparaître.

Car la puissance du lien familial est certaine et tenace[4]. La famille se désagrège peu, se laisse peu entraîner et ainsi traditions, coutumes se transmettent encore, plus ou moins modifiées il est vrai. La façon dont elle se constitue, le mode de mariage conserve encore un caractère particulier. Dans les négociations qui précèdent le mariage, les questions d'intérêt tiennent une place considérable et, parfois, une contestation à propos d'une somme ridicule suffit à rompre les pourparlers. Il est des cas où le mariage « se conclut comme un simple marché ». M. Vallaux en fournit des preuves certaines[5]. Et nous voilà loin des idylles littéraires. Nous croyons, cependant, que le mariage paysan n'a pas aussi régulièrement une origine aussi « exclusivement intéressée[6]. Bien souvent il ne serait pas si long à conclure s'il ne s'agissait pas de concilier, précisément, intérêt et sentiment. Mais les débats d'intérêts se laissent voir davantage à tous; le sentiment se dérobe mieux. On peut le saisir, de façon indirecte, dans la vie du ménage. Or il s'en faut de beaucoup que la femme soit maltraitée, battue, comme il arriverait, si le mariage avait, en effet, une origine exclusive-

1. Vallaux, lettre : « Il diminue vite, cet isolement! ».
2. Vallaux, thèse, p. 84.
3. Vallaux, thèse, p. 309.
4. Vallaux, thèse, p. 69-70.
5. Vallaux, thèse, p. 73. Brizeux lui-même signale cet aspect intéressé des négociations du mariage; cf. *Les Bretons*, chant XXIII, p. 195. « Il cisèle en détail — la terre et le logis, la grange et le bétail ».
6. Vallaux, thèse, p. 73.

ment intéressée[1]. Le témoignage des chansons populaires, qu'invoque M. Vallaux, nous semble fort discutable[2]. Sous cette forme populaire de littérature, œuvre masculine d'ailleurs, en combien de pays la femme mariée ne sert-elle pas de thème à des épigrammes, à des satires très peu « historiques »? Ce n'est pas que le Breton soit exempt de rudesse, de brutalité; il s'en faut de beaucoup aussi. Certaines coutumes[3], les fréquentes « batteries[4] » entre Bretons, par exemple, le prouvent assez. Certes, « comme tous les marins et tous les paysans, le Breton a une existence terre à terre parce que les nécessités journalières de la vie s'imposent durement et continuellement à sa pensée[5] ». Mais pas plus que pour tous les marins ou paysans, la vie, pour le Breton, n'est exclusivement dominée par ces nécessités impérieuses. Les mœurs ne sont pas toute rudesse. Sans vouloir l'ennoblir d'une « délicatesse morale » particulièrement remarquable, il est permis de penser que « l'extension de la famille » ne suffit peut-être pas à expliquer la faiblesse relative de la criminalité en Bretagne[6]. Il y a, chez les Bretons, un certain fond de loyauté, un souci d'honnête réputation qui s'accorde avec la susceptibilité dont nous parlions tout à l'heure[7] et qui peut, si faible qu'on lui fasse sa mesure, introduire une nuance de délicatesse au moins relative dans les mœurs souvent rudes du paysan ou du marin.

Le marin, lui, est « beaucoup moins » réaliste, positif que le paysan; il est plus « insouciant ». Les paysans mêmes en savent

---

1. Du reste, en bien des cas, le mari n'aurait pas la victoire facile. C'est plutôt chez les marins que pareils faits se remarquent, précisément dans un milieu où le mariage serait moins étroitement décidé par la question d'intérêt.

2. Sans rappeler les chansons du Moyen Age contre l'Église, dont on ne peut user qu'avec prudence, comme des Mazarinades contre Mazarin, — et M. Vallaux le sait mieux que personne — si nous disons que des sardinières, naguère encore, chantaient « Vive Napoléon », doit-on en inférer qu'elles étaient bonapartistes?

3. Vallaux, thèse, p. 71. Conjurations, envoûtements, sortilèges pour abréger les souffrances des moribonds.

4. Brizeux, *Les Bretons*, p. 16-17.

5. Vallaux, thèse, p. 6.

6. Vallaux, thèse, p. 70-71. A la délicatesse morale, M. Vallaux (lettre) oppose la rudesse commune à tout paysan ou marin.

7. Cf. supra, p. 362.

quelque chose. M. Vallaux indique justement cette nuance. Mais, pour lui, elle trouve sa cause dans le système de l'inscription maritime qui donne au pêcheur « la certitude de ne jamais mourir de faim [1] ». Or le paysan plus riche, plus sûr de l'avenir, au moins dans les régions privilégiées, a moins d'insouciance que ce pêcheur pour qui les ressources de l'inscription maritime ne sont pas toujours une garantie suffisante contre la misère. Au marin breton, comme à beaucoup de marins, il arrive, une fois à terre, en sûreté, de se détendre, en quelque sorte et de ne songer aux dangers du lendemain que pour jouir de l'heure présente. L'habitude de l'insécurité si fréquente en mer — et le voisinage de la côte est plus dur que le large — contribue bien aussi à cette insouciance. Il y en a tant de « péris en mer »! Il est très vrai que le marin breton ne fait guère effort pour améliorer sa situation, transformer ses moyens d'action selon l'évolution accomplie ailleurs [2]. Et, même misérable, il émigre difficilement [3]. Il tient à ses rochers, à sa chaumière, au petit lopin de terre qu'il possède sur la côte. Dépaysé, il risque de devenir la proie de la nostalgie; il est « casanier [4] ». Sans doute l'inscription maritime a, pour ce trait, sa part de responsabilité; sans doute l'évolution, si rapide depuis quelques années, de la marine marchande qui, grâce à la vapeur, a moins besoin de marins fins gabiers, qui, à cause du tonnage croissant des navires, tend à moins fréquenter, à délaisser les petits havres bretons, contrarie la possibilité des « embarquements au commerce ». Encore lirait-on, peut-être, une bonne proportion de noms à tournure bretonne sur les rôles d'équipage des steamers en dehors même des ports d'attache bretons. Le marin tient au pays plus encore que le paysan; il tient à sa mer

1. Vallaux, thèse, p. 6 et aussi chap. VIII et IX, *passim*.

2. Il suffirait de comparer l'organisation matérielle de la pêche à la sardine en Bretagne et à Arcachon. Ici les pinasses à voiles ont fait place aux canots automobiles.

3. Vallaux, thèse, p. 250-251. Il est vrai que les essais d'installations à Tabarka n'étaient guère favorisés. La différence de climat, le contact de populations si différentes entrent pour une part dans les causes d'échec. On réussirait peut-être mieux en dépaysant moins le pêcheur. En tout cas, l'entreprise paraît devoir rencontrer des difficultés considérables. Brizeux note cet attachement du marin au sol natal. Cf. *Les Bretons*, p. 43.

4. Vallaux, thèse, p. 223 et lettre.

sauvage et dangereuse. Mais, pourvu qu'il puisse espérer revenir au pays, il ne paraît pas si hostile aux longs voyages [1]. Sinon, même avec les avantages procurés par l'inscription maritime et le service « à l'État », le recrutement de la « maistrance » serait-il aussi aisé ? Le « terme fixe » des campagnes militaires peut calmer, sans doute, « l'instinct nostalgique du marin » ; mais la navigation commerciale à vapeur est-elle aujourd'hui tellement incertaine que cette « incertitude irrite » l'instinct nostalgique [2] ? Le Breton a peine à se décider au départ, mais il n'est pas fâché, une fois revenu, d'être parti, d'avoir navigué au loin. En fait, bon nombre de ces casaniers ont pas mal voyagé et la mer les possède plus encore que l'inscription maritime.

Le paysan, lui aussi, s'attache beaucoup au sol natal. Mais, sous l'empire de la nécessité, il émigre plus volontiers [3]. Le mouvement d'émigration s'est trouvé singulièrement favorisé par le développement des voies ferrées et par le développement conséquent de l'immigration temporaire des étrangers en Bretagne. Exode torrentiel [4] ? L'exode n'en est pas à ce point. Il y a, en effet, exode plus considérable de notre temps. Même beaucoup s'en vont qui ne reviendront plus [5]. Dans la plupart des cas, il semble bien qu'ils ne partent pas ainsi sans un vague espoir de retour. C'est peu à peu, plus ou moins vite, grâce à des circonstances favorables, par une transformation progressive de l'être lui-même sous l'influence d'une vie nouvelle que Breton ou Bretonne abandonne costume, langue, mœurs, croyances. D'ordinaire, ils s'éloignent le moins possible, demeurent à portée d'un moyen rapide de communication. Et, même déracinés, ils conservent la profonde empreinte du sol natal et un peu de leur originalité naturelle.

---

1. Vallaux, thèse, p. 222. Si les Bretons n'ont pas joué, dans l'histoire de notre expansion, le rôle considérable tenu par les Normands, Saintongeais, etc., tout de même ils ne sont pas restés si confinés chez eux, cf. Vidal-Lablache, Tableau géog. de la France, p. 338 (in Lavisse, *Histoire de France*, Paris, Hachette, en cours).

2. Vallaux, thèse, p. 221.

3. Vallaux, thèse, chap. X, p. 275-282. Carte des courants d'émigration, à la fin du chapitre, mais sans références.

4. Vallaux, lettre.

5. Vallaux, lettre : « Ces émigrants, pour la plupart, disent adieu pour toujours à leur pays, à leur costume, à leurs mœurs, à leurs croyances. »

III

Sans doute cette originalité même, attaquée par des influences extérieures plus nombreuses, plus fréquentes, plus puissantes, va en s'atténuant jusque dans les parties les plus reculées de la Basse-Bretagne. M. Vallaux a marqué avec beaucoup de soin et de vigueur les divers aspects de cette transformation en somme assez récente. Mais, dans le Breton d'aujourd'hui, il subsiste encore beaucoup du Breton d'hier; il en subsistera encore dans le Breton de demain[1]. Car la nature, car l'influence du pays et celle d'une histoire longtemps particulariste ne sauraient disparaître ni très vite ni complètement. Or c'est ce Breton original isolé, ce sont les traits persistants de sa physionomie particulière que la littérature prétend nous dépeindre. Qu'il y ait des traits exagérés parfois, que les auteurs aient projeté beaucoup d'eux-mêmes sur une matière qui leur semblait évocatrice, qu'ils aient idéalisé, poétisé le type breton, c'est vrai. Refuser à leurs œuvres toute réalité paraît au moins exagéré; jusqu'à présent, il n'en est guère qui aient voulu représenter seulement la vie « terre à terre » de leurs compatriotes. La plupart ont prétendu entrer en communication avec cette vie intérieure qui se laisse difficilement saisir par l'investigation scientifique. Lorsque la géographie — comme l'histoire — a défini ses méthodes nouvelles, a posé la rigueur scientifique de ses procédés, elle s'est ouvert la voie de progrès certains; elle s'est débarrassée d'une « littérature » parasite, trop souvent étrangère à son domaine propre et capable d'entraver sa marche. Mais dès lors elle s'est donné des limites assez précises. Elle peut légitimement se vanter d'avoir mieux fait connaître l'homme; elle ne saurait prétendre à tout déterminer dans la vie humaine. La thèse de M. Vallaux restera comme une œuvre géographique qui a beaucoup de prix. Elle fait apparaître, à la lumière de documents sûrs et abondants, un Breton que d'aucuns trouveront

1. Dans sa thèse, M. Vallaux parle, p. 61, « d'esquisser la physionomie d'ensemble de la race, non telle qu'elle fut, mais telle qu'elle est ». Mais, dans sa lettre, il critique la physionomie donnée par la littérature avant les transformations récentes. Toutes réserves faites, d'ailleurs, sur le terme « race ».

imprévu peut-être, bien réel cependant, elle nous permet de pénétrer plus intimement dans les conditions de la vie journalière du paysan, du marin, et de saisir sur le vif leurs conséquences sociales. Grâce à elle, on saura mieux qu'il ne faut pas se fier seulement ni en tout aux « littérateurs » si l'on veut connaître vraiment une population. Il n'en résulte pas que leurs œuvres soient dépourvues de vérité et ne puissent être considérées, en quelque façon, que comme des exercices purement littéraires.

D'autre part, lorsque des écrivains aussi différents, à certains points de vue, que Souvestre et Renan, que Brizeux et Le Braz ou Le Goffic, se sont rencontrés si souvent dans leurs travaux à propos des Bretons, ils n'auraient fait que rendre hommage à une tradition littéraire? N'est-ce pas plutôt parce qu'ils exprimaient, chacun à sa manière, les traits d'une même physionomie longue à se modifier? En outre, comment admettre qu'ils aient été simplement victimes d'une illusion d'optique littéraire, eux qui se prétendaient Bretons et furent considérés comme tels par les Bretons? Ils se seraient dégagés à ce point de leurs origines que rien du Breton réel, en dépit même de leurs désirs, n'apparaîtrait dans leurs écrits!

M. Vallaux, dans sa lettre, émet cette hypothèse que « la suggestion infiniment prenante » de ce pays si original a entraîné « nombre d'écrivains à concevoir un type humain breton en rapport avec la mélancolie et la grisaille de la terre bretonne ». Ne seraient-ils pas ainsi un peu géographes sans le savoir? Car enfin, les phénomènes physiques n'influent pas sur l'homme seulement au sens matériel de la vie économique, au sens moral d'habitudes sociales. Et, sans intervenir dans le domaine de la vie sentimentale prise en elle-même, la géographie peut bien indiquer, en passant, que l'aspect même du pays se reflète un peu sur l'âme des habitants. Brume ou soleil, terre dure ou limon fertile, mer riante ou sauvage, cela ne doit pas être « senti » seulement par des étrangers ou des déracinés; cela doit atteindre en quelque manière le caractère des habitants, qui en ont plus ou moins conscience, qui manifestent plus ou moins cette atteinte. L'abus qu'on a fait parfois de cette influence du milieu physique sur la vie intérieure de l'homme ne suffit pas à permettre de la négliger, de la nier.

Le type « littéraire breton », qui n'est pas dépourvu de quelques traits réalistes, même chez des poètes comme Brizeux, ne nous livre pas toute la vie de ce Breton au caractère si complexe, fait parfois de contrastes si violents. Il est très bon que des savants, par leurs études spéciales, attirent notre attention vers un autre aspect du problème et nous initient à la vie du Breton qui peine, le regard rivé à la terre ou aux vagues marines. L'ouvrage de M. Vallaux tient dignement sa place parmi les beaux livres que nous a donnés, depuis peu, la nouvelle école géographique française [1]. Quiconque, désormais, voudra s'occuper sérieusement de la Bretagne et des Bretons, sera tenu d'y avoir recours. Les « littérateurs » eux-mêmes trouvent, à sa lecture, un puissant intérêt. Mais il ne nous semble pas que les arguments de M. Vallaux triomphent de la littérature bretonne. Pour épuiser un pareil débat, il faudrait, évidemment, plus que l'espace d'un court article, plus long encore que nous n'aurions voulu. Nous avons essayé d'en montrer l'intérêt d'autant plus vif que la personnalité scientifique de M. Vallaux donne à ses attaques plus de valeur. Tout en faisant la part de la déformation littéraire, tout en reconnaissant aussi le prix des solides et fines enquêtes de M. Vallaux, nous avons voulu indiquer quelques raisons qui nous semblent protéger la tradition littéraire contre une attaque exagérée, trop intransigeante. A notre sens, le type littéraire breton répond, pour une part, à des réalités vivantes et, tant que les Bretons ne se seront pas transformés au point qu'on ait peine à les distinguer des autres Français, il gardera sa part de vérité, avec la poésie qui s'attache à la survivance d'un long passé, de traditions lointaines et dures comme la pierre des menhirs.

ELICIO COLIN.

---

1. Il parait curieux de remarquer que ces thèses récentes de géographie locale coïncident avec le mouvement littéraire régionaliste.

Les Visites scolaires dans les Musées de Nantes.

L'Administration municipale de Nantes a pris l'initiative d'une organisation générale de visites des élèves de l'École primaire supérieure et des cours supérieurs des Écoles primaires élémentaires aux différents établissements scientifiques et artistiques de la ville, le Muséum d'histoire naturelle, la Bibliothèque municipale, le Musée des Beaux-Arts, le Musée archéologique et le Musée Dobrée. L'Administration a en effet estimé, avec un souci profond des nécessités de l'éducation populaire, qu'il était indispensable de donner à ces établissements l'occasion de remplir l'une de leurs fonctions essentielles qui est de servir à l'instruction des jeunes gens, et non pas seulement à la satisfaction de quelques rares amateurs et spécialistes, — qu'il était juste que les élèves des Ecoles primaires, dont les parents contribuent aux frais d'aménagement, de constitution et d'entretien de ces collections, soient mis en état de jouir de ce patrimoine commun, — enfin qu'il était utile de travailler ainsi à faire pénétrer chez nos enfants le goût des choses de l'esprit, ce luxe supérieur d'une démocratie intelligente et bien ordonnée. C'est pourquoi nous avons pu voir si souvent, pendant la dernière année scolaire 1908-1909, les salles de nos musées parcourues par des bandes nombreuses d'écolières et d'écoliers pressés autour de leurs guides et de leurs maîtres et regardant, avec la curiosité vorace de leur âge, les objets proposés à leur attention. — Peut-être ne sera-t-il pas inutile, après ce commencement d'expérience et d'après les résultats déjà acquis, de déterminer les traits généraux de l'organisation et d'essayer de fixer avec précision l'utilité pédagogique de ces excursions scolaires.

I

L'organisation générale a été réglée selon un plan méthodique dressé par M. l'Inspecteur primaire de Nantes : tous les mercredis de une heure à quatre heures, du 1er novembre 1908 au 30 juin 1909, à tour de rôle, les maîtresses et les maîtres des cours supérieurs des Écoles primaires et de l'École primaire supérieure ont conduit et accompagné leurs élèves à chacun des quatre établissements compris dans le programme des visites. On a admis seulement les élèves des cours supérieurs parce qu'ils ont paru plus aptes que leurs camarades moins âgés à retirer un bénéfice réel de ces visites et qu'il a semblé difficile, au moins dès la première tentative, de faire circuler régulièrement dans nos Musées toute la population scolaire d'une grande ville. D'autre part, afin d'éviter tout supplément horaire de travail pour les maîtres et les élèves, on a décidé que ces excursions étaient une classe comme une autre et qu'elles seraient faites pendant les heures ordinaires d'enseignement. — Grâce à la bonne volonté de tous, — grâce à l'intérêt témoigné par MM. Veil, adjoint aux Beaux-Arts, le promoteur de cette œuvre d'éducation, Viel, adjoint à l'Enseignement, Dolidon, Inspecteur primaire, qui ont bien voulu assister eux-mêmes à beaucoup de visites, — grâce au concours obligeant de MM. les bibliothécaires, conservateurs et gardiens-chefs, — grâce au zèle éclairé du personnel enseignant, — ces visites ont obtenu auprès de nos élèves un vif succès de curiosité, et elles leur ont certainement paru aussi attrayantes qu'instructives.

Cependant il semble possible de les rendre à l'avenir plus efficaces encore en modifiant quelques-unes des conditions dans lesquelles elles ont été faites jusqu'ici.

1. Tout d'abord il serait bon de réduire le nombre des élèves qui prennent part à chaque excursion : nos écoles sont surpeuplées, il nous est arrivé de diriger nous-même avec l'un de nos collègues ensemble soixante-sept élèves de douze à quatorze ans dans les salles du Musée archéologique, et nous avons constaté aisément que beaucoup d'entre eux n'avaient pu suivre bien utilement, malgré leur désir, les explications données. Il

importe donc, dans la mesure où les nécessités du service s'y prêteront, de ne point dépasser au maximum le chiffre de quinze à vingt élèves, si l'on veut permettre à chacun d'eux de distinguer nettement les objets qui leur sont signalés.

2. D'autre part, les collections de nos Musées sont fort riches, et à lire certains comptes-rendus d'élèves, on a l'impression que parfois l'esprit des visiteurs s'est trouvé submergé au milieu des objets si nombreux et si variés qui sollicitaient leur attention et qu'il ne leur est resté de leur visite que des impressions diffuses et fugitives. Pour éviter ce grave inconvénient, il est indispensable, comme beaucoup l'ont fait d'eux-mêmes, que les maîtres donnent à leurs élèves avant chaque visite quelques indications sur la constitution des collections et les caractères des objets ou des œuvres qui vont être étudiés; il faut ainsi déterminer à l'avance avec MM. les conservateurs les objets, choisis en petit nombre parmi les plus caractéristiques et les plus importants, qui seront chacun au cours de la visite le sujet de descriptions et d'explications détaillées et rationnellement associées.

3. De plus, on ne saurait voir tout ce qui mérite d'être observé en une seule séance, dont la durée ne doit point excéder une heure à une heure et demie, sous peine de provoquer trop de fatigue chez des enfants et d'émousser leur curiosité naturelle. Huit ou dix visites complémentaires ne sont certes point inutiles pour faire comprendre et connaître aux meilleurs de nos élèves les objets les plus intéressants ou les œuvres les plus remarquables de chacun de nos Musées. Aussi paraît-il désirable que les maîtres ne se bornent point à la visite collective, mais que cette visite soit précédée ou suivie de fréquentes visites faites le jeudi ou le dimanche par quelques élèves spécialement désignés : le maître leur indique, selon les besoins quotidiens des programmes d'enseignement, ce qu'ils sont chargés d'aller observer tout seuls, et ces élèves doivent en rendre compte par écrit ou de vive voix devant leurs camarades à l'une des classes suivantes. Nous avons appliqué largement ce procédé à l'École primaire supérieure et nous en avons obtenu de bons résultats : nos élèves considèrent comme une mission de confiance flatteuse pour leur amour-propre d'être ainsi particulièrement délégués à l'observation d'un objet ou d'une série d'objets dans un musée

et ils nous ont paru s'acquitter de ce genre de tâche presque avec enthousiasme.

4. On avait invité cette année les jeunes visiteurs à rédiger sous forme de composition française un compte-rendu écrit de leurs impressions pour chaque visite. Dans ces comptes-rendus, dont quelques-uns nous ont été communiqués ou que nous avons reçus de nos propres élèves, il y a parfois des remarques originales et personnelles; mais la plupart se bornent à répéter les explications données pendant la visite et il en est même qui prennent l'aspect de catalogues. Il serait utile, ce semble, de varier la forme de ces exercices de manière à s'assurer que les enfants ont bien compris et observé eux-mêmes et que les connaissances acquises ont été réellement assimilées. Ainsi on peut leur donner à décrire pour le Musée des Beaux-Arts un tableau ou un groupe de tableaux du même peintre ou d'une même école, pour le Muséum d'histoire naturelle quelques spécimens d'une classe d'animaux, pour le Musée archéologique une série d'objets se rapportant à une époque ou à une catégorie d'usages. Voici par exemple deux types de ces sujets de composition française :

a) Indiquer les principales espèces d'armes et leurs transformations depuis l'âge de pierre jusqu'au XVIe siècle, d'après les armes exposées dans les salles n°s 1, 2, 3 et 4 du Musée archéologique; dessiner en marge de votre devoir quelques-unes de ces armes à votre choix.

b) Expliquer, d'après les observations que vous avez faites à la Bibliothèque municipale (collection des manuscrits et des premiers livres imprimés), les caractères et les conséquences immédiates de l'invention de l'imprimerie.

II

En tâchant de réaliser les améliorations pratiques que nous venons d'indiquer, il deviendra possible pour nos élèves de retirer des visites un profit plus grand encore que par le passé; et ce profit vaut la peine d'être obtenu puisque les différents Musées et la Bibliothèque municipale constituent d'excellents instruments auxiliaires d'enseignement.

1. Il est sans doute inutile de démontrer longuement quelles ressources offrent pour l'enseignement de la zoologie descriptive les galeries de notre Muséum d'histoire naturelle : à défaut des êtres vivants eux-mêmes, qu'il est presque toujours impossible de se procurer, il n'est point de meilleure illustration de nos leçons que les pièces montées du Muséum : innombrables variétés d'oiseaux et d'insectes, tigre royal ou renne de Sibérie, baleinoptère ou requin, squelette d'éléphant ou de baleine, etc., ces spécimens donnent évidemment à des enfants sur l'aspect extérieur des animaux des images plus précises que les gravures ou les descriptions de leurs manuels. Il en est de même des collections minéralogiques et des fossiles de la salle de géologie, surtout lorsqu'on aura pu répartir tous ces échantillons d'une manière plus conforme aux théories de la science contemporaine sur l'évolution géologique de la terre et les transformations successives de la vie organisée à la surface du globe. — Avec les serres du Jardin colonial du Grand-Blottereau, avec le Jardin botanique et le Jardin des Plantes, l'enseignement élémentaire des sciences naturelles dispose dans notre ville d'abondantes richesses qui méritent d'être soigneusement exploitées. On aimerait aussi, pendant les mois de printemps ou d'automne, rencontrer dans les allées du Jardin des Plantes des divisions d'enfants de nos écoles et qu'on essayât de leur faire sentir la beauté décorative d'un pin parasol ou d'un cèdre de l'Atlas, le charme exquis d'un parterre de roses ou d'une collection de chrysanthèmes.

2. La Bibliothèque municipale, dans sa salle d'exposition, peut montrer aux yeux étonnés de nos élèves son célèbre manuscrit du xve siècle, « la Cité de Dieu » de saint Augustin (traduction française de Raoul de Presles), luxueusement enluminé et orné de miniatures attribuées à l'un des maîtres de l'école de J. Fouquet, ses incunables, ses reliures précieuses, ses estampes et ses gravures anciennes, ses autographes de personnages célèbres. D'autre part, la Bibliothèque nous offre le moyen d'expliquer quelques-unes des conditions matérielles de l'industrie du Livre et du Journal depuis les origines. Enfin, à ces enfants qui deviennent des adolescents et qui demain seront des hommes, on enseigne aussi comment ils peuvent utiliser les catalogues de la

Bibliothèque et y rechercher les livres qu'ils désireraient lire ; on doit même les inciter par la vue des salles de lecture vastes, bien éclairées et confortables, à venir plus tard s'y récréer l'esprit pendant quelques-unes des heures de loisir que leur laissera le travail de l'atelier, du comptoir ou du bureau. La lecture volontaire est en effet « un incomparable instrument de culture » ; comme le dit en termes excellents M. Ch.-V. Langlois : « il est évident que les connaissances acquises dans les écoles... ne sont pas suffisantes par elles-mêmes. Elles ne sont que la condition de la culture générale et professionnelle que l'homme intelligent se donne pendant le reste de sa vie. Ne parlons ici que de la culture générale qui est, sans contredit, le plus nécessaire et le plus agréable des luxes : c'est par des lectures volontaires qu'elle s'entretient, s'étend et s'approfondit depuis la sortie des écoles jusqu'à la mort. Cela est également vrai du « peuple » et des lettrés... [1] »

3. Le Musée des Beaux-Arts nous permet d'essayer de donner à nos élèves au moins un commencement d'éducation esthétique en matière de peinture et de sculpture : tentative utile, si l'on admet, comme nous le pensons, que l'art n'est pas la fortune exclusive de quelques-uns, mais qu'il est, selon les belles expressions de Pécaut [2], « chose humaine entre toutes » et qu'une démocratie « est tenue d'ouvrir à tous les citoyens, au peuple comme aux riches, toutes les avenues de la Vérité et de la Beauté ». Dans nos manuels scolaires presque toujours les paragraphes consacrés à l'histoire de l'art sont réduits à des considérations générales peu intelligibles pour des enfants de douze à treize ans et à des listes de noms propres et d'œuvres sans aucune valeur éducative. L'enseignement élémentaire de l'histoire de l'art doit se faire au moyen de l'observation directe des œuvres, puisque tout ce qu'on peut écrire ou dire n'a aucun sens pour celui qui ne connaît pas directement les œuvres dont on lui parle. Ainsi nous devons, à Nantes, faire consister cet enseignement dans l'étude de la Cathédrale et du Château (xve siècle), du Tombeau de François II et dans l'analyse de vingt à trente tableaux et statues du Musée des

1. Ch.-V. Langlois, *Bulletin des bibliothèques populaires*, janvier 1906, p. 1.
2. Pécaut et Baude, *l'Art*, p. 6 et 7, Paris, s. d.

Beaux-Arts, choisis parmi ceux qui ont une valeur historique ou esthétique hors de pair, comme : *Murillo*, Vieillard aveugle ou le Joueur de Vielle (Catalogue, n° 725); *Van der Meulen*, Investissement du Luxembourg (n° 582); *Lancret*, Portrait de M. A. Cuppi dite la Camargo, célèbre danseuse (n° 54); *Gros*, le Combat de Nazareth (n° 599); *Gérôme*, le Prisonnier (n° 590); *Ingres*, Portrait de Madame de S. (n° 917); *Baudry*, Charlotte Corday (n° 770); *Brascassat*, le Combat de Taureaux (n° 785); *Courbet*, les Cribleuses de blé (n° 816); *Rousseau*, Prairies traversées par une rivière (n° 1003). Nous avons constaté souvent que ces descriptions d'œuvres d'art d'après les œuvres elles-mêmes, à condition que le maître les ait éclairées de quelques indications préalables, étaient faites avec beaucoup de goût et d'intérêt par la plupart de nos élèves même les plus jeunes; on peut arriver, sans trop de peine, à leur faire remarquer eux-mêmes dans un tableau le sujet, l'anatomie, la perspective, le costume, la composition du groupe, le mouvement et la couleur. Peut-être pouvons-nous espérer, en quelques visites, en quelques leçons, sinon former, du moins éveiller chez les enfants de nos écoles le goût et l'intelligence de la beauté fixée par de grands artistes dans le marbre ou sur la toile.

4. Enfin le Musée archéologique est, avec les monuments historiques locaux, un précieux instrument pour l'enseignement de l'histoire. Beaucoup de maîtres des écoles élémentaires se plaignent avec raison que, malgré leurs efforts, ils ne peuvent obtenir que des résultats médiocres de cet enseignement. C'est que les faits historiques, tels qu'ils sont exposés dans la plupart des manuels scolaires, n'excitent guère l'attention spontanée des enfants : ils leur apparaissent trop souvent comme de simples images verbales, des ombres vagues sans aucune réalité. Pour leur donner cette impression nécessaire de la réalité de l'enseignement historique, il faut, avant toute autre opération, leur jeter dans l'esprit la plus grande masse possible d'images visuelles tirées de la vue directe de monuments ou d'objets historiques, de façon à ce qu'ils puissent se représenter l'aspect des hommes et des choses du passé. Il est évident que pour donner à de jeunes Nantais l'idée d'un château fort du Moyen Age ou d'une cathédrale gothique, aucune description verbale, aucune repré-

sentation photographique ne vaut l'observation directe du Château ou de la Cathédrale de Nantes : on obtient ainsi une impression forte et durable et, si le monument est correctement analysé, une impression exacte. La vue directe des objets est sans doute un procédé restreint puisqu'elle n'atteint ni la vie politique et intellectuelle ni l'organisation économique et sociale : mais partout où l'on peut s'en servir, c'est un procédé essentiel d'initiation, celui qui peut le mieux donner à des jeunes gens le goût de l'histoire. — Or, à ce point de vue, les salles de notre Musée archéologique abondent en documents sur les diverses périodes de l'histoire régionale et de l'histoire générale jusqu'au XIXe siècle : armes et outils des âges de la pierre et du bronze, vestiges de la civilisation gallo-romaine, armes franques, épées normandes trouvées nombreuses dans les sables de la Loire, armes offensives et défensives des siècles du Moyen Age, premiers types de canons du XVe et du XVIe siècles, menus objets mobiliers et bibelots politiques des temps modernes, insignes d'évêque constitutionnel et de garde national, insignes de Vendéens insurgés de 1793 et sabre de Charette, autographes de Carrier et de Marceau au moment de la crise révolutionnaire, drapeau et uniforme de garde national sous la Restauration; tous ces objets, et beaucoup d'autres, doivent constituer l'illustration nécessaire de nos leçons : la partie la plus solide, celle que nos élèves oublieront le moins vite, de notre enseignement historique élémentaire tel que nous pouvons le donner à Nantes, se trouve dans les galeries du Musée archéologique et non dans les chapitres des manuels scolaires même les meilleurs.

On voit ainsi quel service considérable a rendu à nos élèves, comme à nous-mêmes, l'Administration municipale en nous facilitant l'utilisation des ressources des Musées et en nous permettant de rendre plus concrets et plus vivants plusieurs de nos enseignements; on comprend les témoignages naïfs de gratitude de quelques-uns de nos élèves qui, à la fin de leurs comptes-rendus, croient devoir remercier les « autorités » et leurs maîtres de leur avoir procuré le plaisir de ces visites. — Il convient d'ailleurs de ne pas limiter aux Musées les promenades scolaires; on peut en dresser un programme plus vaste que la bienveillance acquise des Administrations municipale et académi-

que et la libre initiative des maîtres permettront sans doute de réaliser bientôt. La géographie physique et humaine de la région nantaise, la nature et la topographie du sol — plaines d'alluvions fluviales, plates-formes ondulées des terrains primaires ou barres de granit, — les rivières — leur régime variable, leurs vallées aux rives irrégulières parfois accidentées de brusques promontoires ou soudainement élargies, — le relèvement et le progrès rapide du port de Nantes depuis la mise en service du canal maritime (1893), les projets d'aménagement et de transformation du port actuel en l'un des plus vastes et des plus profonds parmi les ports français, les travaux de correction de la Loire fluviale en amont, la remarquable poussée des industries locales à laquelle nous assistons chaque jour : bref, la beauté des sites et l'épanouissement des énergies de l'homme en ce coin de pays favorisé par la nature, tout cela n'est-ce point matière à de nombreuses promenades scolaires singulièrement instructives pour de jeunes Nantais? Les maîtres de nos écoles ne sauraient négliger de faire connaître et comprendre tous ces faits à leurs élèves; et nous pouvons rappeler ici à ce sujet les fortes paroles de deux maîtres de la pédagogie, celles d'Herbart : « Vouloir exclure de l'éducation l'expérience et la vie sociale, pour enfermer l'enfant dans une salle, en le condamnant à s'instruire seulement dans les livres ou par les leçons décolorées d'un maître, ce serait prétendre se passer de la lumière éclatante du jour pour se contenter de la maigre lueur d'une bougie », et celles de M. Ernest Lavisse : « L'éducateur ne doit jamais oublier que l'éducation qui s'enferme dans une classe et dans des livres est une opération artificielle, dont l'effet est médiocre, superficiel, passager. S'il arrive, comme il arrive souvent, en effet, que les livres sont oubliés au sortir de l'école, ou laissent le souvenir d'une des formes les plus moroses de l'ennui, l'ennui scolaire, c'est parce qu'ils ne furent pas commentés par des regards jetés sur la nature et sur la vie. »

Max Mitard,
Professeur au lycée de Lorient.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The Journal of Education, mars. — *Un procès à propos de châtiments corporels.* — Une maman, en amenant ses trois fils à la Grammar School de Bedford, stipule que, en raison de leur santé délicate, elle désire qu'ils soient « exemptés de la canne ». Le Principal ne promet rien, mais l'assure que les châtiments corporels ne sont infligés dans sa maison que pour « offenses graves ». Le plus jeune des trois fils, après cinq années irréprochables, est pris à lire en cachette une nouvelle à deux sous, ment ou fait une réponse équivoque. Condamné pour cette « faute grave » à recevoir des coups de canne, il refuse de se soumettre à la punition, et se voit renvoyé chez ses parents. La mère poursuit le Principal devant les tribunaux, qui la déboutent de sa plainte et la condamnent aux dépens.

Voici les réflexions du *Journal of Ed.* sur ce cas bien britannique :

« La canne est une punition scolaire beaucoup moins commune aujourd'hui qu'autrefois. On s'en sert encore, quoique rarement, dans les vieilles écoles; elle a presque disparu des nouvelles. C'est une pratique quelque peu barbare, et qui n'est pas en harmonie avec les sentiments modernes. Nous n'hésitons pas à dire que, dans beaucoup d'écoles où elle est administrée fréquemment, la discipline est mauvaise. L'enfant sain reçoit généralement les coups sans broncher, et les oublie au bout d'une demi-heure. Mais les écoles ont affaire à tous les types d'enfants : il y a le sensitif, en qui se développe de bonne heure cette « chasteté d'honneur qui ressent une honte comme une blessure », et l'enfant timide et retiré, pour qui l'épreuve publique et la douleur physique sont une torture absolue. Dans ces deux cas le châtiment corporel peut être désastreux pour le développement du caractère. Nous ne nous plaçons point au nombre de ces sentimentaux qui voudraient supprimer toute punition corporelle; mais nous affirmons énergiquement qu'il est mauvais de poser comme règle qu'un enfant doit recevoir la canne pour certaines fautes. La punition ne doit pas seulement être en rapport avec le crime; dans une administration éclairée et intelligente, elle doit être aussi en rapport avec le criminel. »

Écoles pour phtisiques. — Le Comité d'enseignement de Londres vient de décider, à titre d'expérience, d'ouvrir une école spéciale pour phtisiques. On se servira de Kensal House, entourée d'un terrain de quarante ares. Les enfants seront l'objet d'observations médicales constantes, et placés dans des conditions hygiéniques spéciales. La dépense annuelle s'élèvera à 800 livres, dont le gouvernement fournira 500, 300 seulement restant à la charge de la localité.

Lisons distinctement. — Les journaux viennent de mener une véritable campagne contre la mauvaise diction des candidats aux ordres religieux, des chanteurs publics, etc. Dans la plupart des écoles, la lecture à haute voix est un exercice mécanique et fort négligé. On laisse les enfants lire sur un diapason criard, chantant et monotone, ou l'on pratique la « lecture à voix basse », sinon des yeux. La lecture à haute voix n'étant pas matière d'examen, on n'en a cure.

Ce défaut est particulièrement choquant en anglais, langue à orthographe peu phonétique et fortement accentuée, où beaucoup de sons tendent à devenir neutres, voire à s'éteindre complètement; mais chez nous aussi, et particulièrement dans les régions où l'accent local est très marqué, le visiteur doit souvent mettre son oreille à la torture pour saisir les passages lus devant lui. Les maîtres devraient se souvenir que le flou ou le confus dans l'articulation conduit dans l'expression et jusque dans la pensée au même défaut, et qu'il est à peu près impossible d'apprécier à sa valeur une page que l'on est hors d'état de lire avec netteté et sentiment.

Pléthore d'instituteurs. — Parmi les élèves-maîtres sortis des écoles normales en 1908, un sur vingt était sans emploi au bout d'un an : parmi ceux qui ont terminé leurs études en juillet 1909, un sur trois n'avait point trouvé de poste en octobre. Remède : refuser de nommer les instituteurs non « certifiés ».

The Educational News (d'Édimbourg), 28 janvier. — *Députés universitaires.* — Outre Sir James Yoxall et le Dr. Macnamara, la nouvelle Chambre des Communes compte maintenant plusieurs autres universitaires : M. S. Jones, de Merthyr Tydvil, M. W. Jones, de Arfon (Carnarvon), M. E. Storey, etc. Tous figurent dans les rangs des libéraux; plusieurs se sont déjà distingués comme orateurs.

Cours de vacances en 1910. — Les quatre grandes universités britanniques organisent pour les prochaines grandes vacances des cours et conférences, avec sections spéciales à l'usage des étrangers. Ces cours auront lieu, sauf pour Cambridge, au siège même des

universités. En voici les dates : Londres, mi-juillet à mi-août; Oxford, 2 au 29 août; Édimbourg, 1er au 31 août; York (cours de Cambridge), 22 juillet au 17 août.

Nos lecteurs sont invités à s'adresser, en ce qui concerne les cours de Londres, au professeur Rippmann, de cette université. M. Fernand Herbert, 48, rue du Général-Foy, Paris (VIIe), membre correspondant, se charge de donner tous les renseignements relatifs aux cours d'Oxford, d'York et d'Edimbourg.

A. Guillaume.

États-Unis d'Amérique.

Columbia University Quarterly, *décembre 1909. — Les placements d'un étudiant.* — Désireux de montrer les avantages offerts par une université installée dans une grande ville, M. Frédérick P. Keppel commence par indiquer à l'étudiant comment il faut placer son temps — qui est de l'argent — et fait la liste des saines distractions qui se rencontrent seulement dans les centres importants. Pour lui, en effet, le profit à tirer de la vie universitaire ne doit pas être exclusivement un moyen d'assurer son existence future, mais aussi une source d'indications sur la manière la plus bienfaisante d'utiliser les heures de loisir. Rien de plus difficile que de savoir ne pas travailler.

Mais il y a pour l'étudiant, pour l'étudiant peu fortuné surtout, un intérêt souvent plus immédiat à s'installer dans une cité riche et peuplée. Et il donne des exemples. Cinquante-six candidats aux grades les plus élevés de l'Université de New-York donnent des leçons au collège de la même ville. Les étudiants en médecine trouvent des places très rémunératrices et instructives de garde-malades. L'an dernier, des étudiants en anthropologie gagnèrent une somme respectable en recueillant des données pour un rapport sur les conditions ethniques de New-York. Un étudiant en géologie fit une mensuration et une carte complète d'une propriété foncière voisine. D'autres s'engagèrent comme « cicerones » et guides sur les omnibus qui servent à faire visiter New-York; une vingtaine se firent piqueurs pendant l'hiver et surveillèrent l'enlèvement des neiges. Le manque d'espace nous oblige à écourter cette énumération d'emplois inattendus, mais parfois lucratifs, à l'usage des jeunes gens besogneux. Ces jeunes gens n'existent pas seulement à New-York, et les conseils de M. F. P. Keppel peuvent être profitables à nos étudiants français.

The School Review, *décembre 1909. — Situation présente de l'Enseignement en Russie.* — L'année 1909, nous dit M. Clarence L. Meader, de l'Université de Michigan, a été une période malaisée

pour le développement de l'enseignement en Russie. Les difficultés proviennent foncièrement des divergences de vues existant entre les très libéraux protagonistes d'une réforme de l'Instruction publique et le ministre, chargé de défendre les intérêts du gouvernement établi. Les uns et l'autre admettent que l'instruction doit former de bons citoyens. Mais l'entente cesse dès qu'il s'agit de définir un « bon citoyen ». Pour le ministre l'école doit développer les qualités d'un loyal sujet du tzar, et ne peut être qu'un luxe dangereux pour les basses classes. Pour les réformistes libéraux, l'école doit permettre à tout citoyen d'accomplir les devoirs qui lui incombent dans tout État moderne constitutionnel. C'est partant de ce principe que les universités réclament — parfois à l'aide de grèves sinon de rébellions — l'autonomie. Cette autonomie leur avait été presque entièrement accordée en 1863 par Alexandre II. Elle leur fut retirée en 1884, lors de la réaction qui suivit l'assassinat de ce prince à l'esprit large, auteur de l'affranchissement des serfs. Depuis, la Russie est divisée pour l'administration scolaire en un certain nombre de districts. A la tête de chacun de ces districts est un curateur choisi par le ministre et nommé par le tzar. Ce curateur a pleins pouvoirs sur les universités. Après la guerre avec le Japon, un ukase du 27 août 1905 amenda quelque peu ces dures dispositions, et permit aux professeurs d'universités de choisir leurs recteurs, et à ceux des diverses facultés de choisir leurs doyens. Mais dès 1908, certaines prescriptions venaient restreindre la liberté depuis peu reconquise.

Les femmes sont exclues des Universités. Les jeunes gens doivent fournir une sorte de certificat de loyalisme envers le tzar, certificat délivré par la police. Il leur faut, en outre, déposer chez le secrétaire de l'université trois photographies pour leur identification — comme les conducteurs d'automobiles en France. Enfin tous les membres de l'enseignement furent requis d'envoyer au ministre une sorte de profession de foi politique; ceux dont les idées en cette matière ne convenaient pas au gouvernement furent congédiés.

Toutes ces mesures rencontrèrent, on l'imagine, une réception plutôt amère. Aux réclamations qu'elles firent naître, il fut répondu que les femmes restaient exclues. Seules celles qui avaient déjà commencé à suivre les cours auraient le droit de continuer. Ce furent toutes les satisfactions obtenues. Pendant le mois d'octobre, des grèves d'étudiants éclatèrent un peu partout, et en décembre le conseil d'empire se mit à étudier une nouvelle charte des universités. Au début de l'année 1909 rien n'était décidé encore, et l'on comprend, dans un pays aussi passionné d'instruction, la fondation de nombreuses universités privées déjà insuffisantes acceptant des étudiants, et essaimant des universités populaires. La « ligue de l'Éducation » se propose la réorganisation et la fondation d'établissements primaires et secondaires, d'écoles normales des divers degrés.

Le succès de la société des universités populaires peut être consi-

déré comme typique. Durant le premier semestre de 1906 eurent lieu 43 conférences suivies par 3 274 personnes. Durant le dernier semestre de 1908. le nombre des conférences était de 314 pour un public de 27 784 auditeurs.

Enfin, malgré tant d'obstacles, le nombre des illettrés décroît rapidement, surtout dans les districts occidentaux. Dès 1906, par exemple, dans le gouvernement de Poltava, il y avait une école par 1 647 habitants, et 57 p. 100 des enfants en âge scolaire recevaient une instruction au moins primaire.

The Kindergarten Primary Magazine, *janvier 1910*. — *Nouvelle méthode d'éducation pour les tout petits*. — Mme Jenny B. Merrill nous expose la méthode inaugurée en Italie par le Dr Montessori, directeur des Écoles maternelles à Rome.

Le dessin d'imitation précède l'écriture.

Les enfants apprennent les lettres (découpées et montées sur carton) par le toucher.

Les yeux bandés, ils jouent à qui les reconnaîtra le premier.

Puis l'enfant, muni de ces lettres, essaie de former un mot entendu.

Après cela, il paraît que les enfants s'efforcent d'écrire d'eux-mêmes.

Un enfant de cinq ans arrive ainsi à écrire bien et couramment en un mois!

— Et sans qu'on le lui ait appris, il sait parfois lire en quinze jours...

Educational Review, *janvier 1910*. — *Tendances générales de l'Enseignement en Amérique*. — M. David Snedden, du Teachers College de Columbia University (New-York), a ainsi résumé les conclusions de son article sur ce sujet : 1° En réalité toutes les universités américaines ont développé leurs facultés ou collèges des sciences de l'éducation à tel point qu'il sera bientôt à peu près impossible de devenir éducateur aux Etats-Unis si l'on ignore ce fait que l'enfant à instruire mérite d'être étudié au moins autant que ce que l'on veut lui enseigner.

2° Les procédés employés doivent de plus en plus provoquer chez l'élève une activité agréable, attrayante, non épuisante et pénible. Le plaisir continu et efficace qu'ils provoquent est, pour ces procédés, un critérium à peu près infaillible.

3° Dans l'enseignement secondaire les programmes continuent d'être toujours plus flexibles, par suite du nombre croissant des matières à option. Pour l'instant il y a, dans l'ensemble, quelque chose de chaotique. Mais la multiplication des connaissances et des aptitudes humaines interdit un retour quelconque en arrière.

4° Les mots magiques de « gymnastique intellectuelle » ne suffisent

plus guère pour justifier certaines études très prolongées et souvent peu profitables, encore en honneur dans l'enseignement secondaire.

5° De nombreuses méthodes se font concurrence pour apprendre aux enfants l'orthographe et leur rendre plus facile l'acquisition des vocabulaires étrangers. Mais, là encore, le voisinage de la perfection est lointain.

6° Les enfants sont, en beaucoup d'écoles, mis au courant du plan suivi par le maître dans son enseignement. Ils peuvent ainsi mieux mesurer et comprendre les étapes, et, au besoin, se diriger seuls dans leur travail.

7° L'abstrait tend à faire place au concret, de façon absolue, aux débuts des divers enseignements.

8° On revient à la « Corrélation des études » ou collaboration des maîtres, grâce à un choix réfléchi et préalable des matières à enseigner.

9° Les internats sont rares en Amérique, et on y cherche par des efforts très variés à développer, dans des écoles ne renfermant que des externes, le sens social, si nécessaire aux citoyens de tous pays.

Appréciation sur William Torrey Harris. — Un des plus grands pédagogues contemporains, M. W. T. Harris, vient de disparaître. Né dans l'état de Connecticut en 1835, il était en 1854 élève de l'Université de Yale. A vingt-quatre ans il dirigeait une école secondaire à St-Louis. Il y devint en 1866 surintendant des écoles, et ne quitta ce poste qu'en 1880. Après avoir complètement renouvelé les aspirations et les méthodes scolaires de la capitale de la Louisiane, il fonda une école de philosophie dans la ville de Concorde (Massachusetts). Il termina sa carrière comme chef du « Bureau de l'Éducation Américaine ». Les publications et statistiques dues à cet établissement et élaborées sous sa direction sont célèbres dans le monde entier, et il n'existe guère de pays dont les écoles n'aient point profité des renseignements étendus qu'elles renfermaient. M. Frank A. Fitzpatrick, de Boston, auteur de la longue biographie qu'il nous faut présenter trop courte, à notre avis, conclut en disant : « Il est pleuré par tout un peuple ».

PEDAGOGICAL SEMINARY, *décembre 1909. — Le traitement des enfants malades par le jeu et la distraction.* — D'après S. E. Tracy, directeur de l'école de garde-malades d'Adams Nervine (Massachusetts), une garde-malade digne de ce nom doit non seulement soigner les corps, mais aussi se préoccuper des pensées de ceux qu'on lui confie. Elle doit savoir faire naître, et partager, des occupations et des passe-temps pour ses malades. Aussi, lors de la première leçon à Adams Nervine, la garde-malade doit, sans dépenser aucun argent, trouver moyen de distraire et d'amuser un petit malade, et celle qui sait ainsi faire quelque chose de rien est à peu près certaine de réussir.

A. GRICOURT.

Pays de langue allemande.

Bayerische Lehrerzeitung, 28 janvier 1910. — *La séparation de l'Église et de l'École.* — La petite principauté de Meiningen est le premier des États confédérés de l'Allemagne qui ait eu la hardiesse de séparer l'École de l'Église. Il est digne de remarquer que cette importante réforme a été ratifiée par le synode provincial. A cette occasion, le premier prédicateur de la cour, le Dr Grave, prononça des paroles qui sont approuvées par toute la presse pédagogique libérale : « Le corps enseignant, déclara-t-il, aspire à l'indépendance; il désire avoir le pasteur ou le prêtre comme ami et non comme maître. L'École n'est pas la fille de l'Église, ou tout au moins elle a atteint l'âge adulte. A côté de l'Eglise autonome, il doit y avoir l'École libre. Toutes deux doivent vivre auprès l'une de l'autre, comme deux doigts de la main de Dieu. »

A l'exemple de Meiningen, la diète de Schwarzbourg-Rudolstadt a invité le gouvernement à déposer deux projets de loi établissant, d'une part, la séparation de l'Église et de la Communauté politique, et créant, d'autre part, des inspecteurs de carrière dans chaque district.

De nombreux indices portent à croire que ce mouvement réformiste parti des petits États de la Saxe ne tardera plus guère à gagner les autres contrées de l'Allemagne.

Pädagogische Zeitung, 20 janvier 1910. — *Le budget de l'instruction publique en Prusse pour l'année 1910.* — Le budget de la présente année accuse une augmentation de dépenses comme n'en offre nulle autre des années antérieures. Les crédits nouveaux s'élèvent à près de 62 millions de marcs (soit plus de 77 millions de francs), sur un budget global de 260 millions de marcs (325 millions de francs). Depuis 1890, c'est-à-dire en vingt ans, les dépenses scolaires ont triplé. L'enseignement primaire bénéficie à lui seul de 37 millions de marcs, consacrés principalement à l'amélioration des traitements du personnel et à la création de nouvelles écoles.

Comme on le voit, ce ne sont pas seulement les dépenses militaires qui augmentent au delà du Rhin.

L'École n'y est pas traitée avec moins de libéralité que l'armée, cet autre facteur de la puissance nationale.

Les cours de vacances de Kaiserslautern en 1910. Le Comité d'organisation des cours de vacances de Kaiserslautern vient de publier son programme pour les vacances prochaines. Ces cours, organisés pour la première fois en 1906, ont pris en peu de temps un essor des plus remarquables.

Le nombre des auditeurs français, qui était au début de 40, s'est élevé en 1909 à plus de 150. En raison des ressources qu'ils offrent aux membres de l'enseignement primaire préparant des examens où figure une épreuve de langue allemande, ils offrent un intérêt tout particulier. 22 membres enseignants sont engagés cette année. Les cours auront lieu du 1er au 27 août et du 29 août au 11 septembre. Ils comprennent des conférences et des exercices pratiques. La plus grande importance est attachée à ces derniers.

Les conférences ont pour but l'étude de la langue, de la littérature, de la pédagogie et de la civilisation allemandes, et surtout la connaissance de la vie allemande actuelle; elles se rattachent le plus possible aux exercices pratiques.

Le but des exercices est d'initier à la véritable intelligence et à la pratique de la langue allemande, en considérant tout particulièrement les principales difficultés de sa prononciation, et les fluctuations dans son emploi. En vue de réaliser le plus possible d'étroits rapports entre professeurs et auditeurs, des réunions sont organisées le soir, au cours desquelles on discute en commun des questions et des sujets proposés par les participants eux-mêmes.

Un comité, formé sous la direction de M. Karl Krauss, libraire, organisera, en se tenant aussi près que possible du programme des cours, des entretiens, des représentations théâtrales et musicales, des séances de récitation, des soirées comiques et dramatiques.

En outre, on visitera les établissements scolaires de la ville, le Musée industriel palatin (la galerie de peinture), le Musée d'histoire naturelle et quelques-uns des établissements industriels les plus importants.

Des excursions communes auront lieu dans les environs de Kaiserslautern, dans les montagnes du Haardt (Vosges septentrionales, forêts du Palatinat) et sur le Rhin.

Tous les cours auront lieu autant que possible le matin, dans les salles du Collège de jeunes filles.

Par les soins de M. Th. Zink sera organisée une petite exposition d'ouvrages de linguistique recommandables, de bons livres d'un prix modique, et des meilleures images pour l'enseignement par l'aspect.

Sur demande, le Secrétariat des cours de vacances fournit des renseignements au sujet de logements à pension et à demi-pension.

Les honoraires s'élèvent pour un seul cours à 40 marcs, pour le cours complémentaire à 20 marcs.

Toutes les demandes d'inscription et de renseignements doivent être adressées au directeur des *Ferienkurse für Ausländer*, M. Ludwig Wagner, Kaiserslautern (Pfalz).

Italie.

Nuova Antologia, février 1910. — *L'école primaire en France et en Italie.* — Dans un article d'une extrême précision, un haut fonctionnaire de l'enseignement, M. Aurelis Stoppoloni, résume l'œuvre scolaire de la troisième république, et oppose à la situation actuelle de l'enseignement primaire en France celle de l'Italie. Il montre la nécessité pour ce pays qui a, dans ces dernières années, tout fait pour développer l'école primaire, de tenter un nouvel et définitif effort. Il faut ouvrir des écoles partout où il n'y en a pas, réaliser dans celles qui existent les conditions d'hygiène indispensables, mieux organiser les asiles et les œuvres complémentaires de l'école, assurer moralement et économiquement la dignité des maîtres, perfectionner la direction et l'inspection, et assurer entre les mains d'un fonctionnaire l'administration scolaire provinciale, actuellement éparpillée entre tous les pouvoirs de la commune ou de la province (la province équivaut à notre département).

Que faut-il pour effectuer cette réforme? D'abord augmenter le budget de l'enseignement primaire, ensuite rattacher l'école à l'État. Il n'y a pas là de difficulté insurmontable. L'Italie devra trouver les 60 nouveaux millions nécessaires pour que l'instruction obligatoire ne soit pas un vain mot : son honneur comme son intérêt l'exigent. Et quant au rattachement de l'école à l'État, ce n'est plus qu'une question d'heures. L'intérêt général doit triompher des susceptibilités égoïstes qui s'acharnent à défendre l'autonomie, et souvent des restes illusoires de l'autonomie communale.

Ecrit par un homme aussi autorisé et aussi mêlé à l'action que M. Stoppoloni, cet article ne devait pas être passé sans silence.

M. R.

Pays scandinaves.

Vor Ungdom (Copenhague, Gyldendal), novembre 1909. — A l'occasion d'une *Étude sur Port-Royal*, M. Otto Andersen pose la question : *grands lycées* ou *petites écoles?* C'est, dit-il, une des plus difficiles parmi toutes celles qui touchent à l'éducation sociale ou individuelle. L'un et l'autre système ont leurs avantages et leurs inconvénients. Si l'on n'a en vue que l'instruction, le grand lycée est préférable et pour toutes sortes de raisons : outre que l'enseignement y est forcément meilleur, l'émulation soutient et excite les enfants qui, d'autre part, s'y préparent mieux à la lutte pour la vie ; si, au contraire, c'est à

l'éducation individuelle que l'on vise, au développement harmonieux de toutes les facultés en germe dans l'enfant, il ne fait pas de doute qu'un maître ne peut avoir, sous ce rapport, de réelle influence que s'il n'est entouré que d'un petit nombre d'élèves, au milieu desquels il vit, avec lesquels il est constamment en contact : comme c'était le cas à Port-Royal. Entre les grands lycées français et l'éducation familiale allemande, M. O. Andersen estime qu'il y a place pour un système mixte : et qui serait la « boarding-school » anglaise perfectionnée. — Mme Flagstad, de Hillerœd, attire l'attention sur le soin que l'on apporte, dans « The Public Industrial Art School » de Philadelphie, à apprendre aux enfants à se servir également de leurs deux mains. Ils y arrivent, paraît-il, très vite. La méthode suivie est des plus simples. Au tableau on leur fait dessiner un objet d'abord d'une main, puis de l'autre, et enfin des deux à la fois. L'importance de cette *éducation des deux mains* est trop évidente pour qu'il soit nécessaire d'y insister. Je trouve que la façon dont on enseigne le dessin dans cette école n'est ni moins intéressante ni moins pratique. Le maître fait dessiner vivement et à grands traits toutes les formes élémentaires des différents styles; et lorsque les élèves les connaissent bien, mais seulement alors, il leur demande de composer eux-mêmes des modèles de tel ou tel style. De même pour les animaux et les plantes. C'est autre chose que de dire à de malheureux enfants qui débutent presque : ce matin vous allez faire un facteur qui distribue ses lettres; ou bien vous allez me dessiner un cheval dans un pré.

❦

Décembre 1909. — M. Georges Bruun communique *quelques remarques sur l'enseignement public dans les différents pays d'Europe*. En Allemagne, surtout en Prusse, c'est le manque de maîtres qui se fait cruellement sentir. La moyenne des élèves par classe y est de 63, et l'on y trouve des écoles où l'on est obligé de réunir tous les enfants de neuf à treize ans. Pour ramener la moyenne des classes seulement à 46 élèves, il faudrait rien qu'en Prusse 36 000 maîtres, et 50 000 au moins pour l'Allemagne entière. — *La coéducation* y fait quelques progrès dans le Würtemberg, Bade, la Hesse, Oldenburg et Gotha. Le gouvernement prussien n'y est nullement opposé. — En Angleterre, il signale l'intérêt croissant du gouvernement et de la population pour l'instruction populaire. Pour soutenir la concurrence industrielle et commerciale de l'Allemagne, on s'est convaincu de la nécessité de mieux élever la jeunesse qu'on ne l'avait fait jusqu'à ce jour. — En France, M. Bruun félicite les instituteurs de vouloir se libérer des influences politiques : s'ils y réussissent, dit-il, ils constitueront une force morale de premier ordre. — M. Vilhelm Rasmusset recommande les excursions comme *le moyen le plus pratique et le plus intéressant d'enseigner l'histoire naturelle*. Ce qui importe, tout d'abord, c'est que l'enfant apprenne à découvrir la nature. Or ce n'est

pas dans les livres qu'il le peut faire, mais aux champs et dans les bois. Naturellement, il faut que ces excursions soient rationnellement organisées et méthodiquement suivies.

Janvier 1910. — *Les commissions de surveillance scolaire.* — Qui a le droit, demande M. L. Heegaard, de surveiller la scolarité des enfants? En premier lieu, les parents; cela est incontestable. Mais les parents n'ont pas un droit absolu sur leurs enfants. De même qu'il leur est interdit de les maltraiter, ils ne sauraient impunément les laisser dans l'ignorance ou les engager dans l'erreur. C'est là que l'État intervient, en sa qualité de tuteur. Il doit intervenir aussi pour son propre compte et non plus seulement dans l'intérêt du mineur dont il a la charge. L'enfant est un futur citoyen : à ce titre, il importe que l'État veille à ce que ce citoyen soit réellement à même de remplir dignement toutes ses charges. D'autre part, le prêtre réclame le droit de veiller à ce que les sentiments religieux de l'enfant soient sauvegardés. Parents, représentants de l'État et ministres du culte ont donc leur place dans les commissions de surveillance scolaire. Et les maîtres, eux, les pédagogues, les en exclura-t-on? N'y devraient-ils pas plutôt avoir la prédominance? — *Contre la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes* M. Einer Andersen fait valoir : qu'on ne saurait obtenir des enfants qu'ils pensent dans une langue étrangère, leur donnât-on une heure de leçon par jour, alors que, tout le reste du temps, ils pensent et parlent dans leur langue maternelle; qu'il faut donc se contenter de leur assurer une base solide, sur laquelle ils pourront construire plus tard, si besoin est; que le babillage auquel on arrive dans certaines classes est une décevante illusion. — Un article enthousiaste de Sofie Skolte sur les écoles normales des Batignolles et de Fontenay-aux-Roses. — M. Axel Dam explique les droits que l'État possède sur l'enfant dès sa naissance. *L'enfant, citoyen-né,* demande à avoir sa part de tous les biens qui constituent l'essence de la nation : et c'est à l'État de la lui assurer avec, sans ou contre le gré même des parents.

Léon Pineau.

Revue de la Presse.

L'Éducateur moderne, janvier. — G. Rouma, *Le Mouvement moderne en faveur de l'étude scientifique de l'Enfant.* — Relevé des tentatives qui ont été faites pour constituer la pédagogie à l'état de science, depuis la revue *Pædagogische Unterhandlungen* rédigée par Lampe et Basedow (1770 à 1780) jusqu'à la fondation de l'*Institut national belge de pédologie* (juin 1909), M. Rouma estime qu'il y a en tout cela des éléments chaotiques dont il est encore impossible d'extraire des données positives. Mais il ajoute : « Un fait essentiel, cependant, et qu'il convient de souligner, réside dans l'extraordinaire épanouissement de ces études, l'intérêt croissant qu'elles excitent, le flot montant des travaux originaux ». Il pense, en somme, que si l'heure des résultats n'est pas venue, au moins est-on dans une période de recherches tout à fait dignes de curiosité et d'attention.

Revue philosophique, février. — A. Marceron, *L'Art de l'Éducation.* — Cet article est le résumé d'un mémoire présenté au concours ouvert par l'Académie des sciences morales et politiques pour le prix Crouzet sur le sujet suivant : *Les principes philosophiques de la pédagogie* (1909). — Travail à signaler, mais dont l'analyse est impossible ici, en raison du nombre et de l'importance des questions auxquelles il touche.

L'Éducateur moderne, février. — P. Mendousse, *Du Dressage dans l'Éducation.* — Extrait d'un livre récemment publié. M. Mendousse pense qu'on est contraint de soumettre l'enfant jusqu'à l'âge de six ou sept ans à un véritable dressage, quelque soin qu'on prenne, d'ailleurs, de le faire agir par lui-même. Et il ajoute : « jusqu'à la puberté l'attention réfléchie est trop intermittente, le pouvoir d'abstraction trop faible... pour que l'enfant puisse se passer des directions physiques et mentales qu'il reçoit constamment des volontés adultes ».

Bulletin de la Société générale d'Éducation et d'Enseignement, 15 février. — P. Fleury, *La Morale à l'École.* — Dépouillement et commentaire des réponses faites au journal l'*Éclair*, qui avait ouvert une enquête sur cette question. On trouvera les opinions de per-

sonnages venus de tous les points de l'horizon : MM. Poincaré, Deherme, Bourget, Faguet, Henri Bordeaux, Maurice Barrès, Izoulet, Henri Joly, Ch. Le Goffic, Théodoric Legrand. Et de tout cela M. Fleury conclut : « Il faut remettre l'école en équilibre. Beaucoup d'esprits droits, même éloignés de la religion, sont prêts à s'unir, sur ce terrain, aux catholiques ». Ce qu'il faut entendre par cet équilibre, il ne le dit pas. Ce n'est, d'ailleurs, pas nécessaire; car nous l'entendons de reste.

Revue de l'Enseignement des Langues vivantes, mars. — H. Loiseau, *Faut-il apprendre l'allemand?* — C'est M. L. Bertrand qui pose cette question dans un article de la *Revue hebdomadaire*, et il y répond par la négative. Sa grande raison c'est que l'allemand n'est parlé nulle part en dehors de l'Allemagne. M. Loiseau ne conteste pas le fait; mais il n'est pas disposé néanmoins à se ranger à l'avis de M. L. Bertrand. « N'oubliez pas, dit-il, que s'il est entendu qu'on apprend les langues vivantes surtout pour en user pratiquement, il est permis aussi... de les considérer comme des instruments de culture moderne. » A notre avis, cela est non seulement permis, mais nécessaire.

Revue politique et parlementaire, 10 mars. — G. Monod, *Contre le Monopole de l'Enseignement.* — M. Monod est très hostile au monopole de l'enseignement. Il le juge inique en principe et croit qu'il serait décevant et ruineux dans la pratique. Ce n'est pas qu'il ignore qu'on ne désarmera pas, même par beaucoup de concessions, l'hostilité des chefs du parti catholique. « Ils croiront, dit-il, toujours, n'avoir rien obtenu tant qu'ils ne seront pas les seuls maîtres. » Mais, pour assurer le triomphe de l'enseignement public, il veut ne compter que sur l'esprit d'équité, de sagesse et de patriotisme des professeurs et des instituteurs, par qui sera fondée une école vraiment ouverte à tous, « non l'école de l'État, mais l'École Nationale ».

L'École nouvelle, 19 mars. — H. Charton, *Catalogues sur fiches.* — Une circulaire ministérielle du 18 octobre 1909 a prescrit d'établir dans les lycées le catalogue sur fiches de la bibliothèque. M. Charton estime que cette mesure devrait être appliquée aussi dans les écoles normales. Il nous paraît qu'il a grandement raison. Bien plus, il serait désirable, à notre sens, que les normaliens, qui auront à pourvoir à la manutention de bibliothèques scolaires et de bibliothèques populaires, pussent recevoir quelques notions très élémentaires de bibliothéconomie et de bibliographie. Ils auraient profit à être initiés au rôle de bibliothécaire qui convient aux instituteurs beaucoup plus qu'une foule d'autres besognes qu'on leur demande.

M. P.

Bibliographie.

George Eliot, avec une Introduction par H. Hovelaque. — Pages choisies des Grands Ecrivains, Colin, 1909.

Il était naturel que la collection des Pages choisies des Grands Écrivains fît une place à George Eliot. Aux alentours de l'année 1880, un peu avant la célébrité du roman russe et du théâtre norvégien, dans la génération antérieure à celle qui prend son code dans Nietzsche, Eliot fut, je crois bien, l'écrivain étranger qui suscita en France le plus d'enthousiasme et de ferveur. Ses romans devinrent une sorte d'évangile pour ceux qui cherchaient à travers les livres d'imagination un régime de morale individuelle et sociale. Schérer se fit l'interprète de ces admirations en proclamant qu'Eliot était la plus grande personnalité littéraire qui eût paru depuis Gœthe. L'œuvre d'Eliot faisait surtout appel à ces nombreux lecteurs qui, ayant senti comme l'auteur même crouler les assises de la foi dans laquelle ils avaient été élevés, éprouvaient à la fois le sentiment très net qu'ils n'y pourraient jamais revenir et l'impérieux besoin de trouver un aliment pour leur âme restée profondément religieuse malgré tout. A qui était en quête d'une morale ensemble vigoureuse et indépendante Eliot apportait la nourriture désirée, une règle de conduite aussi stricte que celle du puritanisme ou du jansénisme et cependant conciliée avec les affirmations (ou plutôt avec les négations) de la science et de la philosophie contemporaines. En même temps pour ceux qui étaient alors épris des formules du réalisme sans toutefois vaincre leur dégoût de ses tendances sordides ou licencieuses, elle offrait des peintures exactes, minutieuses, de la vie de province anglaise, des scènes fidèlement retracées mais avec un pinceau chaste. L'influence des romans se doublait de celle de la vie de la femme auteur qui avait, dans la société la plus formaliste, rejeté sans forfanterie mais résolument le code traditionnel, conclu une union libre, et cependant pénétré ses démarches irrégulières d'un tel sentiment de sa responsabilité morale qu'elle apparaissait comme la sainte du positivisme.

Il serait osé de prétendre que cette influence se soit maintenue intacte depuis un quart de siècle. Le moraliste a pu depuis paraître timide, le romancier insuffisamment vivant. Il est indéniable que les livres d'Eliot ont révélé des faiblesses d'abord cachées aux yeux. La

flamme créatrice, qui chez elle fut ardente et forte, fut courte aussi et se couvrit tôt des cendres de la dissertation psychologique. L'admiration ne va plus aujourd'hui sans réserve qu'à un nombre restreint de ses romans, et encore dans ceux-ci à des parties plutôt qu'à la totalité. La nervosité affinée et vibrante de Meredith, l'art sobre et rapide de Stevenson, la brutalité héroïque de Kipling, les étranges imaginations scientifiques de Wells, ont depuis, aux dépens d'Eliot, accaparé les lecteurs de romans anglais que fournit notre pays. Mais en dépit de ces rivalités, malgré même les lacunes devenues sensibles, il reste en Eliot assez de pensées profondes, d'aspirations hautes, de personnages fouillés jusqu'au centre du cœur, assez de scènes de la vie réelle évoquées avec un surprenant mélange de pathétique et d'humour, pour qu'on retourne en toute certitude de joie et de profit aux livres de cette femme illustre.

M. Henri Hovelaque a fait un choix excellent où se rencontre le meilleur de ce qui dans Eliot peut être distrait de l'ensemble sans perdre son agrément ou son intelligibilité. Sans doute il est tels dons du romancier qui ne se peuvent révéler que par la continuité et l'insistance de ses implacables analyses. Mais étant donné le cadre des « Pages choisies » il eût été impossible de mieux mettre en évidence les divers aspects de son génie, tout en présentant des spécimens de presque tous ses ouvrages. La traduction est en outre d'une fidélité parfaite et d'une rare sûreté de langue. L'impression pénible que donnent habituellement les livres traduits de l'anglais n'existe pas, ou existe à peine, dans celui-ci.

Dans une introduction très réfléchie et sympathique avec clairvoyance, M. Hovelaque a dit la vie de cette Mary-Ann Evans qui devait rendre glorieux son pseudonyme de George Eliot. Il a montré le genre de réalisme ému qui marque ses premiers romans :

Elle s'attache surtout à l'observation exacte des êtres, la reconstitution des lieux. G. Eliot pourrait en un sens intituler certains de ses romans : « Choses vues », et choses vues non pas par des yeux inattentifs mais par des yeux qui savent lire entre les lignes : « au regard superficiel, le village de Milly n'offrait que prose et sécheresse. Triste lieu, aux arbres ébranchés, aux manufactures encombrantes, et cependant Milly avait son printemps... de même la vie de ses habitants. Au premier aspect on n'y voyait que vanité et terre à terre, plumes d'autruche et relents de brandy. Si vous regardiez de plus près, vous aperceviez quelque pureté de mœurs, quelque amabilité, quelque dévouement. La petite et sourde Mrs. Crewe portait souvent aux pauvres la moitié de son maigre dîner; Miss Philipps, avec ses rubans et ses plumes rouges, avait un cœur filial et allumait très gentiment la pipe de son père, et il y avait là des hommes à cheveux gris et aux guêtres écrues, que vous n'auriez pas remarqués dans la rue, et dont l'honnêteté avait beaucoup servi à enrichir leurs voisins. »

Les premières conditions imposées par G. Eliot au romancier, les voilà donc remplies par elle-même. Mais cette *sympathie* sur laquelle elle insiste tant, comment l'exciter chez des lecteurs par le seul récit des faits et gestes de gens ordinaires? Plus tard, dans ses premiers récits, G. Eliot nous four-

nira une réponse éloquente; elle est non moins catégorique et non moins heureuse, car elle prêche d'exemple. Lisez plutôt ce qu'elle dit à propos de Maynard Gilfil :

« Il en est des hommes comme des arbres. Arrachez les plus belles branches, celles où la sève montait à plaisir, et la blessure, enfin guérie, laissera comme cicatrice des excroissances laides et rugueuses. Au lieu du bel et grand arbre vous n'aurez plus qu'un tronc bizarre et difforme. Bien des défauts irritants, bien des manières désagréables remontent ainsi à un dur chagrin qui a comprimé et mutilé une riche nature au moment précis où elle allait s'épanouir magnifiquement. Cette vie triviale et boiteuse n'est peut-être que l'ataxie d'un homme autrefois très solide et très sain. »

La souffrance existe pour les humbles comme pour les grands : ces gens ordinaires qui ne nous intéressent que médiocrement, sont ordinaires peut-être par cela même que la vie les a meurtris : « Pendant que nous discutons froidement la carrière d'un homme, ricanant de ses erreurs, blâmant ses bévues et donnant une étiquette à ses opinions... pendant ce temps cet homme pleure à chaudes larmes dans sa solitude, parce que sa mission est dure, parce que la force lui manque pour dire le mot difficile, pour se mettre à une action trop difficile. »

Le pathétique de G. Eliot est donc d'une originalité très grande. Il consiste à nous faire comprendre que la tragédie des vies ordinaires est non moins intense, non moins digne d'intérêt que celles des autres mortels plus en vue. Ce pathétique se fait valoir grâce à un art subtil, un art de femme. Voyez, dans l'histoire de M. Gilfil, l'adresse qu'il y a à insinuer ce qu'a été plutôt qu'à décrire toute la vie passée de ce pauvre vieillard. Nous arrivons à concevoir quel doit être le vide désolé qui habite dans son cœur. Le merveilleux chapitre, que celui qui fait tout juste entrevoir l'intérieur de sa chambre, qui nous fait deviner, compléter par nous-mêmes ce que l'auteur ne dit pas! Cela n'est pas comme chez Dickens, trop souvent, du sentimentalisme larmoyant, surfait. La mort de Milly seule paraît être d'un art par certains côtés inférieur, parce que cela rappelle singulièrement jusqu'au rythme même des phrases, la manière — mauvaise — de Dickens. Mais bien insensible serait le lecteur qui ne se laisserait pas toucher par la douleur écrasante de Hetty ou celle de Janet éplorée. Là, vraiment, nous nous rendons compte que *mentem mortalia tangunt.*

Mais il n'y a pas que la douleur des êtres ordinaires, il y a aussi leur humour, leur langage particulier — et c'est parce qu'elle a si bien compris ce qui nous fait aimer des êtres réels avec leurs caractéristiques bizarres et attachantes par cela même en dépit de leur vulgarité, de leur trivialité, que G. Eliot est si shakespearienne. — Dans une famille, tel enfant peu remarquable par ailleurs est charmant parfois par les drôleries dont il est coutumier et à cause même de la manière dont il les fait ou les dit. Il en est de même dans la grande famille humaine. G. Eliot a estimé, et à juste raison, qu'une douce raillerie assaisonnée de remarques fines, résultat d'une observation perspicace appliquée à des êtres frustes ou ordinaires, ne ferait que nous les rendre plus sympathiques. Aussi n'a-t-elle pas fait faute de reproduire tous les traits par où ses personnages médiocres offraient quelque côté plaisant. Et elle estime essentiel de conserver le patois des gens de campagne. C'est pour elle non seulement plus conforme à la réalité, mais aussi plus savoureux parce que cela contient le germe même du rire. En cela encore elle est shakespearienne, et élève aussi de Dickens, qui tire,

comme on le sait, un parti immense des bizarreries de diction de ses personnages.

« J'aimerais mieux me faire arracher les dents que de renoncer au dialecte dans mes romans, » disait-elle. Et elle n'a certes pas tort.

Il a de façon tout aussi pénétrante signalé l'envahissement des œuvres, si belles et plus vastes, de la seconde, par l'esprit philosophique et le langage abstrait qui en amortissent la vitalité. Mais l'enseignement qui en découle est si noble et fervent qu'on ose à peine se plaindre de le trouver plus étalé, moins résorbé par l'histoire. Ce qu'est cette morale de George Eliot, M. Hovelaque le résume avec une clarté parfaite.

Le monde matériel suffit pour expliquer le monde spirituel [1]. La vie n'est que terrestre, commence et finit ici-bas. Point d'immortalité pour l'âme, partant pas de sanction après la mort. Nous trouvons *en nous-même* la punition comme la récompense de nos actes, parce que ces actes s'enchaînent dans un rapport constant et logique de cause à effet. Un individu ne peut pas plus échapper à la conséquence de ses actes qu'à son ombre; d'autre part le bien ne peut engendrer que le bien, et le mal que le mal. Ainsi Hier est fait du Passé, l'Avenir sera fait d'Aujourd'hui.

Les actes de l'humanité étant le résultat des actes individuels, chacun devra logiquement souhaiter de réaliser une vie individuelle parfaite pour réaliser une humanité parfaite. Les hommes se rendront compte que l'humanité est susceptible d'aller toujours se perfectionnant par leurs propres efforts. Elle deviendra donc, par la seule force des choses tendant au mieux, l'objet d'un culte, qui remplacera celui d'une divinité. L'homme a toujours cru que quelque divinité les avait créés, lui et le monde. Or, il se rend compte, se rendra compte de plus en plus, que c'est lui en réalité qui a créé la divinité. L'humanité désormais — et non plus un être vague et mystérieux — sera l'objet de ses efforts. Donc, plus de divinité courroucée qui châtie l'homme fautif, plus de vengeur punissant les fautes du père jusque dans la troisième et quatrième génération. La conception puérile d'un Dieu gendarme peut être salutaire pour des esprits bornés, mais non pour ceux qui ont l'âme haute. La Raison suffira à nous faire voir que les Lois éternelles ne sauraient être impunément violées, qu'ainsi que l'a dit le prophète hébreu : « Celui qui sème le vent récoltera le tourbillon », que la revanche prise par la Nature dans sa logique implacable dépassera presque toujours les bornes prévues et se répandra en répercussions infi-

1. « Je me rappelle une soirée que j'ai passée à Cambridge avec G. Eliot dans le jardin des *Fellows* de Trinité, un soir de mai où il pleuvait. Elle, un peu plus exaltée que de coutume, avait choisi pour texte ces trois mots souvent employés pour rendre honneur aux hommes : *Dieu*, *l'Immortalité*, *le Devoir*. Terriblement et passionnément sérieuse, elle montrait que le premier de ces objets était inconcevable, le second inadmissible, et que seul le troisième restait debout péremptoire et absolu. Jamais peut-être ne fut affirmée d'une façon plus solennelle la souveraineté de la loi impersonnelle et que ne soutient aucune sanction! J'écoutais, le soir tombait; dans l'obscurité, les yeux fixés sur moi, grave et majestueuse comme une Sibylle, elle arrachait l'une après l'autre de mon étreinte les deux chartes qui ont nourri l'espérance humaine, et ne me laissait que la troisième, sombre monument d'une irrévocable destinée! » (F. Myers, *Essais sur G. Eliot.*)

nies. Tous nos efforts devront donc tendre à obéir à ces lois « vieilles comme le monde et la fatalité ». Sachant que nos actes entraînent des conséquences, que ces conséquences peuvent être illimitées, efforçons-nous donc d'agir constamment en pleine connaissance de cause; faisons coûte que coûte notre devoir, c'est-à-dire surtout ce que nous devons aux autres — que ce soit là la raison majeure de notre activité. Étant solidaires les uns des autres, le bien ou le mal que nous faisons rejaillira sur nous-même. Savoir cela, c'est à la fois un encouragement et un avertissement pour nous. Chacun a le privilège de contribuer dans la mesure de ses forces au malheur ou au bonheur de l'humanité; à chaque acte nous aidons ou nous l'entravons dans sa marche.

En somme, ce recueil fait avec une admiration que l'on sent tendre et reconnaissante bien qu'avertie des défaillances, attirera vers Eliot, nous n'en doutons pas, plusieurs qui ignoraient son œuvre tour à tour austère et égayée, toujours bienfaisante. A ceux qui la connaissaient bien déjà, il offrira le plaisir de retrouver en un petit espace, serrées et voisines, la plupart de leurs pages préférées.

EMILE LEGOUIS.

Alfred de Vigny. Ses amitiés, son rôle littéraire. — I. *Ses amitiés*, par Ernest Dupuy.

Les gens qui s'en tiennent aux préfaces pour juger les livres risqueraient d'être trompés sur la vraie nature et la portée de celui-ci s'ils se fiaient trop au bref et modeste Avant-propos dont il est précédé. Il ne s'agit pas, nous dit-on, d'écrire un travail d'ensemble sur Vigny, mais d'assembler et de façonner des matériaux pour cette construction. Ce ne sont donc pas des conclusions qu'on apporte, ce sont des documents, qui jetteront peut-être quelque jour sur l'homme et l'écrivain. Matériaux amassés, documents groupés, est-ce bien tout? N'attendrons-nous qu'une œuvre d'érudition impersonnelle?

Quiconque a lu seulement une page de M. Ernest Dupuy est rassuré d'avance. Plus d'une fois lui-même, dans le cours du livre, consciemment ou d'instinct, il use d'une méthode qui n'est pas celle du pur érudit. « Avant de passer à la lettre suivante, lisons-nous p. 135, je crois devoir avertir le lecteur que je n'ai pas l'intention d'introduire, en les recopiant de la première ligne à la dernière, les vingt lettres d'Émile Deschamps qu'Alfred de Vigny avait, vers la fin de sa vie, retrouvées et groupées. L'inédit a son charme et son utilité; l'abus que l'on en fait peut devenir insupportable. » Sans doute l'érudit répondrait en signalant les périls de cette méthode toute « subjective » du *choix*; mais M. Dupuy est trop avisé pour tomber sous sa critique : des lettres même qu'il ne transcrit pas tout entières il donne « des analyses exactes accompagnées de citations ». Les érudits lui sauront donc gré des « longues heures de recherches » qui ont abouti à tant de trouvailles de détail et de rectifications précises; les autres, dont je suis, seront surtout frappés et charmés d'une telle

sagacité dans le travail d'investigation, d'une telle ingéniosité dans le travail, plus délicat encore, de condensation, d'orientation des idées, d'association et de fusion des données les plus diverses.

Tout d'abord le livre est *composé*, ce qui le distingue de la plupart des livres d'histoire littéraire proprement dite. Autour d'Alfred de Vigny, qui est au centre, dans sa distinction rare et son stoïcisme de plus en plus douloureux, mêlé de moins près qu'un Hugo ou un Lamartine aux réalités présentes et vivantes, mais non pas toujours isolé pourtant dans la tour d'ivoire où la critique l'a emprisonné trop longtemps, les amis du foyer et de l'enfance, les meilleurs, ceux qui aiment sans arrière-pensée, sans rivalité possible, avec un plein abandon; puis les amis de collège, un Ravignan, un d'Orsay (ah! la pénétrante étude, et, dans tous ses détails, laborieusement conquise, sur Vigny et l'Angleterre!); puis encore les amis ou plutôt camarades de régiment, dont cet étrange Gaspard de Pons, un classique dégénéré qui se crut romantique, et ne put jamais digérer la gloire des vrais romantiques, ses anciens amis. Était-il si coupable, après tout? n'est-ce pas la jalousie littéraire qui divisa aussi les plus grands, et l'histoire de la lente formation, puis de la moins lente désagrégation du Cénacle, est-elle, au fond, moins misérable dans les ressorts que nous dévoile la main pieusement impitoyable de M. Dupuy?

Voici pourtant les deux frères Deschamps, surtout Émile, l'aîné, dont jamais aucun soupçon d'envie n'altéra l'admiration toujours égale, toujours désintéressée, l'amitié presque amoureuse dans son expression. Avec quelle joie intérieure M. Dupuy refait à leur suite « ce beau voyage d'amitié que ne troubla jamais aucun sérieux dissentiment et qui fut seulement interrompu par la mort d'un des compagnons de route! » Mais il n'entend pas être dupe de sa propre émotion; il sait que ce « compagnonnage » ne fut pas toujours si plaisant; et c'est lui qui nous raconte, avec un sourire maintenant, comment (selon l'expression de Buloz récalcitrant) Émile Deschamps se servit de l'amitié de Vigny pour forcer l'entrée de la *Revue des Deux Mondes*, comment Vigny accepta d'écrire une longue « réclame » à des vers médiocres et dut enfin porter ce « pensum d'écolier » à une revue moins célèbre, mais plus complaisante.

C'est par là, si je ne me trompe, que cette critique est originale. Animé, non pas aveuglé, par le besoin et le bonheur d'admirer en donnant les raisons de son admiration, homme de sentiment à la fois et de raison, M. Dupuy est prompt à s'émouvoir et serait prompt à communiquer son émotion au lecteur, si l'émotion n'avait chez lui pour contre-poids le sens inné de la mesure, et si, d'autre part, psychologue épris de vérité avant tout, critique passionnément curieux des nuances, il ne se sentait, malgré lui, un peu aise, quoiqu'un peu attristé, de voir et de montrer combien les grands hommes sont petits dans les petites choses. J'avoue, en effet, que dans cette étude complexe et mouvante, où passent tant d'hommes de toute taille, c'est

aux plus grands que s'attache de préférence mon attention. Les Latouche, les Brifaut, les Fontaney sont de très utiles figurants de l'histoire littéraire. Tout autre pourtant est le frisson de l'intérêt lorsque se présentent les protagonistes, Vigny, Hugo, Lamartine.

Les faiblesses de Vigny ne sont pas voilées; parfois seulement elles sont comme ennoblies par l'explication qui en est donnée. Au début, par exemple, une très fine analyse nous fait sentir quelle durable influence ont dû exercer sur lui les impressions du foyer : « Il y avait là comme une école dangereuse de l'orgueil, et cette culture de toutes les formes de l'amour-propre n'a pas été sans produire ses fâcheux effets ». Mais qui avait voulu pour lui cet isolement solennel, cette étrange et unique société de quelques vieillards immobilisés dans leur admiration frivole du passé, dans leurs regrets stériles et leurs ambitions sans but ou sans issue? C'était sa mère, et « c'est surtout de sa mère qu'il est le fils.... Elle fut sa raison, sa volonté et sa lumière.... On n'est pas étonné qu'en présence de cette mère à l'esprit net, vigoureux, décisif et au caractère absolu, l'homme ait gardé l'admiration dévote et la docilité muette de l'enfant. » S'il a poussé jusqu'à un excès légèrement puéril la religion superstitieuse de son nom et de ses problématiques aïeux, c'est par piété filiale. Comment lui en vouloir? Lui seul s'est créé, il est vrai, cette autre religion du nom littéraire, opposé précisément par lui au nom familial :

J'ai fait illustre un nom qu'on m'a transmis sans gloire.

Et c'est « la foi et l'espérance dans l'immortalité du nom » qu'il bénissait de donner à Baour-Lormian, vieilli, presque mourant, « la même force que la foi et l'espérance dans l'immortalité de l'âme donnent aux fervents chrétiens. » En reproduisant ces fortes paroles, M. Dupuy ne peut se retenir de s'écrier : « Il y a, certes, de beaux endroits dans le *Journal d'un poète*; j'en connais peu qui me laissent d'Alfred de Vigny une impression que je préfère à celle-là ». J'ose à peine dire que je suis moins touché. L'inspiration du chrétien vers l'infini, quel qu'il soit, où son âme se fondra, est-elle égalée dans son abandon par cette ambition réfléchie de se survivre dans la mémoire des hommes?

L'excellent chapitre sur Victor Hugo et Alfred de Vigny est le cœur du livre. M. Dupuy reprend, pour la préciser et la compléter, une étude qui fait le fond de sa *Jeunesse des romantiques*, appréciée ici même. Pourquoi leurs relations amicales prennent-elles, après l'éloignement forcé de Vigny, « un caractère d'ardeur passionnée et presque douloureuse? Les sentiments ont leur pudeur, les sentiments d'amitié plus que tous les autres. Ce que la bouche hésitait à dire, la plume ne craint pas de l'exprimer. » Et pourquoi cette amitié se refroidira-t-elle trop tôt? « C'est la camaraderie littéraire qui prendra le pas sur la tendresse plus intime et plus pure des jeunes ans. Victor Hugo

souhaitera, recherchera de plus en plus la ferveur des éloges, le bruit du succès, la popularité, la gloire lucrative; ses égaux n'auront qu'à s'éloigner... » En attribuant à Hugo certaines négligences dont son ami eut le droit de se plaindre, M. Dupuy n'oublie pas les ombrageuses susceptibilités de Vigny, et il écrit bien joliment : « En s'étendant à d'autres, l'amitié que Victor Hugo avait jadis vouée à Alfred de Vigny ne pouvait plus s'accroître, et toute amitié qui cesse de grandir s'abaisse, s'affaiblit : est-ce pour cacher un commencement de déclin qu'elle devient, et chez Vigny et chez Hugo, de plus en plus grandiloquente? » Le chapitre est semé de ces petites malices, et quelques-unes, sur les évolutions politiques de Victor Hugo (p. 245), sont même assez directes; mais l'auteur des *Feuilles d'automne*, « cette merveille de lyrisme ému, contenu, pénétrant » le futur auteur des *Châtiments*, a sa revanche dans les dernières lignes du chapitre, qui montrent Vigny dérivant vers le bonapartisme : « Le solitaire assez chimérique du Maine-Giraud rentra dans sa « cellule », absolument gagné à la personne et aux idéees de celui qui allait anéantir la République. Pendant le même temps Victor Hugo s'engageait d'un pas résolu dans le sentier plus dur, plus périlleux, de la résistance à l'oppression, et il ne tardait pas à partir pour l'exil. La politique avait encore une fois séparé les deux amis, mais cette fois brutalement, et pour la vie. » Conclusion d'autant plus expressive que M. Dupuy ne déclame jamais.

Ainsi la faculté critique, chez M. Dupuy, livre de rudes combats à la faculté d'admiration, mais sans l'anéantir. Le pauvre et grand Lamartine ne sort pas cependant indemne des pages qui lui sont consacrées. L'amitié entre Vigny et Lamartine vint tard et dura peu. Tandis que Lamartine et Hugo se lient « d'une amitié exaltée, mais réelle et durable », Lamartine et Vigny n'échangèrent le plus souvent que des propos courtois et flatteurs, « qui rendaient plus d'une fois, à s'y méprendre, le son de l'amitié, mais qui couvraient une réelle indifférence ». En politique, ils ne s'entendaient sur rien; mais les amitiés vraies sont quelquefois à l'épreuve des dissentiments politiques : ces dissentiments expliquent-ils que Vigny, ce Vigny à qui la lecture des *Méditations* et des *Harmonies* arrachait des larmes « d'adoration, d'admiration et d'amour », aille jusqu'à accuser Lamartine de perfidie? Peut-être, M. Dupuy le conjecture, un coup d'épingle, envenimé par la réflexion, a suffi pour laisser une blessure secrète, incurable, au cœur du solitaire vraiment trop replié sur lui-même. Serai-je tout à fait d'accord avec son biographe si je dis que toutes les défaillances de Lamartine non seulement ne me cachent pas, mais plutôt me révèlent sa supériorité d'âme, je ne dis point d'intelligence? Ce gentilhomme-là ne dédaignait, certes, pas la popularité, que Vigny, candidat malheureux dans la Charente, n'a pas tout à fait abhorrée; mais de la perfection du style il ne se souciait guère lorsqu'au vent de la place publique il déployait son éloquence ainsi qu'un drapeau.

La décadence qui suivit, les lamentables combinaisons et doléances financières, purent froisser à juste titre l'homme de bon goût et de bon ton qui sut toujours rester digne, et aussi le stoïcien qui sut jusqu'au bout souffrir en silence. M. Dupuy explique à merveille tout cela; mais, quand il a tout expliqué, il ne se sent pas lui-même satisfait, et il cite de beaux vers latins de Milton sur ce qu'il faut avoir de divin dans l'âme pour secourir un grand poète malheureux.

Ces deux esprits très hauts se touchaient par si peu de points que Lamartine à son tour manqua de générosité envers la mémoire de Vigny, lui qui pardonne même à un Sainte-Beuve. Le nom, le rôle de Sainte-Beuve reviennent ici, comme dans toute l'histoire littéraire de ce siècle, nécessairement. Ce critique infiniment souple, insinuant, compliqué est voué, dirait-on, au rôle de traître : il le tenait dans la *Jeunesse des romantiques*; il s'y maintient ici avec une compétence accrue. Voyez les titres de ces deux derniers chapitres antithétiques : « Deux fausses amitiés : Sainte-Beuve et Gustave Planche. — Trois cœurs simples : Antoine Fontaney, Alfred de Musset, Théophile Gautier. » C'est décidément un don redoutable que l'extrême habileté. On ne voit plus qu'elle dans l'homme habile, alors qu'il a pu lui arriver de loin en loin d'être maladroit ou même sincère. Pour Sainte-Beuve, en particulier, on ne saura jamais quelle part il convient de faire, dans ses démarches, aux sentiments équivoques, et quelle au pur amour de l'art. Ces hommes lui offraient un si curieux spectacle, et il était si capable de mesurer au vrai leur grandeur, si aise de découvrir chez eux, et, quand l'occasion s'en offrait, de faire voir le grand ressort! Ce Gustave Planche, épais et bougon, est vite défini et jugé. Un Sainte-Beuve, quand vous l'envisagez, vous sourit d'un sourire énigmatique. Si pourtant il pouvait lire M. Dupuy, j'imagine que, sans cesser de sourire et tout en goûtant fort les pages où il n'est question que des faiblesses des autres, il chercherait, trouverait peut-être, pour sa propre défense, quelques circonstances atténuantes très subtiles.

Qu'il apporte des vérités certaines ou des conjectures vraisemblables, ce livre, qui en complète un premier et en annonce un second, sans « conclure » expressément, nous suggère déjà quelques conclusions plus précises sur les grands poètes de notre âge. Il y faudra revenir : je me suis borné à montrer que, dès à présent, il faut le lire. Tous y apprendront beaucoup.

FÉLIX HÉMON.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LVI. N° 5 15 Mai.

REVUE
Pédagogique

Hégésippe Moreau[1].

Retenu par d'autres devoirs loin de cette cérémonie, M. le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts m'a fait l'honneur de me désigner pour le représenter, et il m'a commis le soin d'apporter son hommage à la mémoire d'Hégésippe Moreau, dans cette journée du centenaire où vous inaugurez ce gracieux, ce noble monument qu'on pourrait presque qualifier d'expiatoire.

Je n'aurai pas l'indiscrétion de vous conter par le menu une vie qui a été souvent et scrupuleusement étudiée. Tous ceux qu'un sentiment de piété respectueuse a réunis ici se la rappellent dans son ensemble; beaucoup même sont informés de ses moindres détails.

Avant tout, on ne peut oublier le mystère à la fois vulgaire et douloureux de la naissance de Moreau, qui a pesé si lourdement sur sa destinée tout entière. C'était un fils naturel : condition cruelle s'il en fut, à une époque où, parmi tant de préjugés, se manifestaient violemment l'éloignement instinctif et le mépris irréfléchi pour ce qu'on appelait avec rudesse le bâtard, même lorsque l'enfant était légitimé. Il connut donc, à certains jours, il

1. Discours prononcé par M. Ernest Dupuy, inspecteur général de l'Instruction publique, à la cérémonie d'inauguration d'un buste d'Hégésippe Moreau au cimetière Montparnasse, le 10 avril 1910.

redouta, comme le plus pénible affront, cette sorte de proscription aussi implacable qu'injuste.

Ses deux parents moururent très tôt, l'un après l'autre, le père le premier, miné par la phtisie et emporté quatre ans après la naissance du fils, la mère un peu plus tard : elle expira, comme devait expirer à son tour Hégésippe Moreau, dans les draps d'un lit d'hôpital. Lorsque le compagnon, devenu l'époux, fut parti, — c'était un très modeste professeur, instruit et pauvre, — la femme, pour continuer à nourrir son enfant, était entrée en condition : elle fut, pendant huit années, la domestique dévouée d'une bourgeoise de Provins. En souvenir de cette autre « servante au grand cœur » la veuve de M. Guérard ou Mme Favier (c'est la même personne) prit pour elle la charge de faire élever le garçon : elle paya sa pension au collège d'abord, puis dans deux petits séminaires. On destinait cet écolier très doux et brillamment doué à la prêtrise : une influence inattendue détourna cette vocation.

Il y avait alors, dans cette antique et agréable ville de Provins, un vieillard d'un rare mérite, qui s'était fait connaître, sous l'ancien régime, par des recherches de laboratoire bien conduites et que ses compatriotes avaient élu, pour sa science et sa vertu, en qualité de député à la Convention Nationale. Il s'appelait Christophe Opoix. N'ayant pas voté la mort de Louis XVI, il n'était pas devenu, pour les habitants de sa ville, le *Régicide*, cet être terrible et maudit, cet objet d'aversion, d'horreur superstitieuse, que l'un des écrivains religieux du premier tiers du XIXe siècle, Ballanche, nous a dépeint, parqué comme un lépreux et ployant sous le faix de la malédiction sociale : on ne lit plus guère, on admirait beaucoup jadis, avec un frisson de terreur, ce tableau puissamment mélodramatique intitulé : *L'Homme sans nom*. Le Conventionnel de Provins vivait assez retiré, presque toujours plongé dans ses travaux d'histoire naturelle et de psychologie, d'archéologie et d'histoire. L'orphelin contemplait de loin, avec un respect mêlé d'admiration, ce vétéran des luttes inoubliables ; puis, une fois, il regarda passer, d'un peu plus près, ce solitaire au front nu « de prophète » ; une autre fois, comme il le dit dans un vers éloquent forgé par l'indignation, il entendit qu'on l'insultait « d'une lâche risée » et, petit à petit, « ce grand

débris humain » — c'est son expression — personnifia son idéal.

Ses classes achevées, le rhétoricien obtint, chacun le sait, d'être mis en apprentissage chez un imprimeur de l'endroit. Il y apprit, seulement à demi, le métier de compositeur. On l'aima dans cette maison; les fils du patron l'admiraient; la fille, Louise Lebeau, mariée bientôt, mais restée au logis de ses parents, lui témoigna, de loin comme de près, depuis le premier jour et jusqu'à l'heure où il mourut, la plus douce, la plus dévouée, la plus bienfaisante tendresse. Tout ce roman d'amour, ingénu, ardent, traversé de tourments, d'amertumes, de troubles profonds, mais jusqu'au bout demeuré idéal, a été dit et redit par les biographes : il vit encore et palpite dans les lettres écrites pendant dix ans par Hégésippe Moreau à celle qu'il nommait « sa sœur » et à laquelle il eut le droit de ne jamais donner un autre nom.

C'est dans cet atelier qu'il accomplit, — parlons plus justement, — qu'il ébaucha, — pour ne jamais la terminer, son éducation politique, trop sentimentale. Il lisait et relisait Jean-Jacques Rousseau. Son esprit sans timidité, mais bien plutôt aventureux et assez chimérique, engloutissait, sans trop y regarder, les formules du *Contrat social*. Son cœur tendre, aisément exalté, d'une sensibilité délicate, mais élégiaque, s'enivrait de mélancolie dans les pages passionnées et troublantes des *Confessions*. Sa verve satirique toute juvénile s'était manifestée déjà dans quelques chansons frondeuses ou effrontées. « C'est un nouveau Béranger qui vient d'éclore », disait-on. Les encouragements de l'académicien Pierre Lebrun aidant, Hégésippe partit pour Paris à la conquête de la gloire.

Il fit ce qu'il fallait pour s'en montrer digne aux Trois Journées. Il s'arma d'un fusil et, avec beaucoup d'ouvriers ou d'étudiants de son quartier conduits par quelques grognards et par les élèves de l'École polytechnique, il enleva la caserne des Suisses après une fusillade de deux heures. Il vit tomber autour de lui des blessés et des morts; plus heureux que d'autres, il sortit du combat sans une égratignure. « Tout est terminé, — écrivait-il un peu après — à moins que des ambitieux ne veuillent recueillir le fruit de cette révolution toute populaire. D'après l'esprit qui règne autour de moi, — ajoutait-il — je puis affirmer qu'en ce cas le des-

potisme ne serait pas plus fort au Palais-Royal qu'aux Tuileries. »

Il prenait donc l'engagement de s'insurger contre tout retour d'oppression, et cet engagement, il le tint, avec quelques républicains candides de son espèce, sur de nouvelles barricades, les 5 et 6 juin 1832. Sans armes cette fois, comme ce capitaine à la canne de jonc du récit d'Alfred de Vigny, il s'exposa au feu avec un flegme très voisin du désespoir, en homme à qui pèse la vie. Depuis près de deux ans, il n'avait presque pas cessé d'être aux prises avec la misère. Pendant l'hiver de 1830, il écrivait à un de ses amis : « J'éprouve quelque embarras pour vous donner mon adresse : qui peut savoir où je coucherai demain? » En avril 1831, il avait pris le parti d'essayer du métier de maître d'études : il avait là, plus encore qu'ailleurs, montré son incapacité. En 1832, lorsque le choléra avait envahi tout Paris, terrifiant un million d'hommes, il avait cru inaugurer une nouvelle forme de suicide en se couchant dans le lit d'où l'on venait de retirer un mort, victime du fléau. Il ne put réussir, comme il disait, à se donner « la peste ». Au début de l'année 1833, il revenait à l'hôpital, très gravement atteint et il y demeurait, dans le plus lamentable état, pendant deux mois entiers. En voyant ce jeune homme de *vingt-deux ans*, imprévoyant et maladroit, tombé dans cette détresse, certains commentateurs de sa vie et de ses ouvrages se sont moins avisés de le plaindre que de le blâmer. N'était-ce pas le châtiment de sa nature ombrageuse? Et ne s'était-il pas complu à dérouter, à décourager tout à fait ceux qui ne demandaient qu'à être ses tuteurs? Sainte-Beuve est admirable : ce n'est pas sur Moreau qu'il s'apitoie, c'est sur M. Lebrun. Mais de qui donc, si ce n'est de Lebrun lui-même, le critique des *Lundis* tenait-il le détail sur une visite ajournée pour ne pas montrer des « bas bleus » et quel autre aurait pu décrire, en les raillant, ou tout au moins en les jugeant injurieux, ce « dédain » de la bienveillance, cette « peur » de la « protection » chez l'artisan devenu maladif, chez le farouche et famélique auteur, tout aussi défiant, — lorsqu'on lui laissait entrevoir le collier, — que le loup du bon La Fontaine? N'est-ce pas ici le cas de redire le mot assez amer, mais vrai, du moraliste : « On voit aussi des bienfaiteurs ingrats »?

Heureusement, pour le poète, il avait ailleurs de vrais amis.

Au printemps de 1833, dans le commencement d'avril, par des journées d'une exceptionnelle douceur, il s'était mis en marche, si faible qu'il fût encore, et, à pied, sans argent, quêtant en route un peu de pain et obtenant parfois, de village en hameau, une soupe pour son repas, il s'était lentement, péniblement acheminé vers les campagnes de la Brie. Il s'était arrêté, presque au terme de son voyage, à la ferme de Saint-Martin, auprès du jeune couple des Guérard qui l'avaient retenu. Chez ces braves gens, si simplement et si cordialement hospitaliers, sur le plateau fertile et verdissant, balayé d'air pur, pénétré de fine lumière, il retrouva bientôt les forces, la santé, la belle humeur, la joie de respirer plus librement, et le besoin d'écrire encore ou, pour mieux dire, de chanter. Il descendit jusqu'aux pentes herbeuses où se déroule, au grand soleil, avec un murmure léger, et en étincelant parfois comme un beau ruban d'argent neuf, le mince courant d'eau de la Voulzie; il revit les monuments de Provins et ses ruines, le donjon du vieux château fort, la coupole de Saint-Quiriace, les murailles de la cité, élevées orgueilleusement par les comtes de Champagne et de Vermandois après qu'ils furent revenus de l'aventure des Croisades, les tours carrées et rondes alternant, les larges pans de remparts impérialement drapés de lierre toujours vert et ponctués, comme certains tapis de l'Orient, par le safran ou l'incarnat des fleurs des pariétaires. Il se crut rentré au pays pour ne plus en sortir.

Mais l'on sait comment il fonda à Provins une publication périodique en vers, une autre *Némésis*, le *Diogène*, comment il dut, après s'être battu en duel, porter son journal à Paris, comment l'entreprise sombra, comment le pamphlétaire retomba dans la misère noire, et jusqu'à quel point il souffrit de la cruauté du vieil *Hiver* qu'un autre poète a si justement appelé « tueur de pauvres gens » et comment, toutefois, au retour de la belle saison, ayant élu domicile dans un vieux chêne, près de la mare d'Auteuil, il trouvait encore dans son imagination de riantes couleurs pour égayer son dénûment et pour jouir à peu de frais du seul « luxe » de la nature. « Je vis heureux, écrivait-il. On m'a payé une romance vingt francs, c'est l'opulence. Trois sous de pain, deux sous de lait, telles sont mes dépenses de chaque jour. »

Ces dépenses, plutôt modestes, il ne gagnait pas toujours de

quoi seulement y suffire. Il écrivait pour le *Journal des Demoiselles*, pour le *Journal des Enfants*, pour la *Psyché*, de courts récits délicieux, Il les ciselait avec lenteur, comme des joyaux rares. Les dames qui rédigeaient ces journaux daignaient, de temps en temps, contenir quelque peu leur flux de prose intarissable pour faire place au *Gui de chêne*, au *Fils de la fruitière* ou aux *Petits souliers*. Mais, d'après le bilan de l'un de ces journaux, un autre pauvre hère a calculé que les contes d'Hégésippe Moreau avaient dû lui être payés, lorsqu'ils le furent toutefois, au tarif maximum de cinq centimes la ligne. Et c'est pourquoi, sur la fin de sa vie, il fut heureux de pouvoir revenir à sa besogne d'artisan. On l'accepta, chez l'éditeur Béthune et Plon, en qualité de correcteur d'épreuves : à sa grande surprise, son travail ne fut pas ravalé et rebuté finalement, comme il l'avait été ailleurs. Il gagna quatre francs par jour : son dîner lui coûtait un franc. Il n'avait plus à se préoccuper d'attendre sans espoir le pain porté au bec par quelque corbeau nourrisseur comme celui d'Elie. Mais tout son corps était déjà usé ; il dut reprendre le chemin de l'hôpital. Il y dormit, il y souffrit encore un peu de temps, il y mourut. On s'émut, reconnaissons-le, et l'on s'indigna sur sa tombe.

C'est au lendemain de la mort que s'opère, pour la poésie, le départ entre l'œuvre qui doit survivre et l'œuvre qui, malgré les apparences, ou en dépit parfois de l'opinion, ne survivra pas parce qu'elle n'a jamais vécu. Ce jour-là, des renommées s'écroulent, comme une muraille de terre et de plâtre s'effondre d'elle-même aux heures de l'inondation. Et l'on voit émerger du sol, plus d'une fois, quelque durable ouvrage d'art que beaucoup ignoraient et qui fixe à jamais l'admiration de ceux qui s'y connaissent. Comme les faiseurs d'épigrammes de l'anthologie grecque, Simonide, Méléagre, Léonidas de Tarente ou la poétesse Anyté, Hégésippe Moreau, pour avoir seulement écrit quelques pages de prose d'une exquise délicatesse et quelques pièces poétiques d'un sentiment sincère, d'un accent pénétrant, d'une forme achevée dans sa simplicité souveraine, est entré dans le groupe glorieux des poètes incontestés, de ceux qu'on relira, qu'on aimera toujours. Son nom brille déjà depuis soixante-dix années et il n'a pas subi d'éclipse. Il continuera à traverser les espaces du temps, et le doux bruit des vers qui ont chanté le bon cœur de la jeune et belle fermière ou la fraîcheur des flots de la Voulzie ne cessera pas de frémir sur les lèvres des hommes.

Un poète de la démocratie :

Walt Whitman.

L'étude enthousiaste de M. Bazalgette sur Walt Whitman[1], et sa traduction intégrale des *Leaves of Grass*[2] viennent de rappeler l'attention sur la destinée singulière du grand poète de la démocratie américaine. Cet homme sorti du peuple, et qui avait rêvé de s'identifier avec la foule, n'a jamais été reconnu par elle. Il a été en revanche acclamé par des intellectuels délicats, comme Emerson en Amérique, comme Rossetti, Stevenson, J. A. Symonds en Angleterre qui ont vu en lui un héros, et un surhomme. En France surtout, le « rhapsode énorme et rude » a été accaparé par une petite phalange d'écrivains, il est devenu comme la propriété d'un cèrtain nombre de poètes symbolistes en particulier, amateurs raffinés de pensées rares ou subtiles, qui, prenant en main la « cause » de Whitman, l'ont enveloppée de mystère, et ont voulu faire de lui un auteur difficile, réservé apparemment aux seuls initiés. Or il y a là un malentendu flagrant, presque un non-sens. L'âme candide de Walt Whitman, la saveur saine et claire de ses *Brins d'Herbe* méritent une tout autre destinée. L'œuvre du poète américain s'offre au grand public avec des titres plus sérieux, et qui la rendent digne d'être connue de tous, afin que chacun puisse en extraire la pensée vivifiante qu'elle recèle en abondance. Ce qui prédomine en Whitman c'est l'intensité de ses convictions démocratiques, sa

---

1. Léon Bazalgette, *Walt Whitman. L'Homme et son Œuvre.* Paris, Société du *Mercure de France*, 1908.

2. Walt Whitman, *Feuilles d'Herbe.* Traduction intégrale d'après l'édition définitive, par Léon Bazalgette. 2 vol. Paris, Société du *Mercure de France*, 1909.

foi joyeuse en l'humanité moyenne, et son désir formidable de la servir, aucune ambition uniquement littéraire ne troublant cet optimiste social dans la persévérante poursuite de sa mission d'amour. Aussi nous a-t-il paru intéressant de déterminer d'abord les qualités qui ont valu à Whitman la ferveur admiratrice d'une élite intellectuelle, mais de mettre en relief, surtout, ses caractéristiques, selon nous, essentielles : la hardiesse de ses idées sociales qui, pour si ordinaires qu'elles paraissent, et pour si chères qu'elles nous soient aujourd'hui devenues, n'en étaient pas moins originales de tous points quand, il y a quelque cinquante ans, il les annonça au monde outré de son audace. Il nous restera enfin à reconnaître dans l'homme du peuple dont la vie entière s'est penchée vers ses semblables le poète qu'il demeura toujours, qui sut découvrir la splendeur prodigieuse enclose aux mille détails de la vie quotidienne, et animer son matérialisme farouche d'un spiritualisme triomphal.

I

Reconnaissons tout d'abord les raisons qui ont fait de Walt Whitman, en France, le héros d'une poignée de fidèles enthousiastes. Sans parler de l'aspect de nouveauté énorme de son œuvre, introduite vers 1885, ni de l'intérêt spécial qu'éveilla dans certains milieux littéraires, tout pénétrés de Baudelaire et d'Edgar Poë, cet autre poète américain méconnu et outragé, ni même de l'attrait que présentait aux musiciens savants et subtils du Symbolisme le récitatif grossier de ces versets composés en plein air, sur l'impériale d'un omnibus de New-York, ou sur le bac de Brooklyn bondé de passagers, cette sorte de « jappement barbare » sans rythme ni mesure d'aucune sorte, la personnalité de Whitman ne devait pas manquer de frapper la sensibilité raffinée à l'excès de nos jeunes écrivains. On était triste et las « d'avoir lu tous les livres », ou d'être demeuré trop longtemps enfermé dans de mystérieuses tours de songe, et l'on salua avec bonheur ce nouveau venu qui apportait d'outre-mer la fraîche et rude odeur de la vie réelle. Ce fut comme une fenêtre ouverte d'un coup dans une chambre ténébreuse, par où s'engouffrèrent l'air

pur et le plein soleil. On accueillit Whitman comme on devait accueillir Nietzsche, Kipling, ou Verhaeren, parce qu'il introduisait, dans une époque dégoûtée de son intellectualisme outrancier, une conception nouvelle de la vie simple, élémentaire, et naturellement vigoureuse, parce qu'il substituait aux parfums complexes d'une littérature « décadente » la franche odeur de la santé et de la force.

Une des plus évidentes caractéristiques en effet de Walt Whitman est la plénitude de vie primitive et instinctive qui déborde de sa personnalité. Il est avant tout l'individu-type, puissant et robuste, un organisme magnifique, qui en a une conscience orgueilleuse, et qui écrit en tête d'un de ses principaux poèmes :

C'est moi-même que je célèbre et que je chante[1]

Il a le culte de la saine nature humaine, de la vie totale, du corps aussi bien que de l'âme, et de leur complet équilibre. Il renoue les liens essentiels, si souvent ignorés, ou dédaignés, qui attachent l'être humain à tout ce qui existe. Si l'homme est le roi de la création, c'est parce qu'il est capable de tout comprendre et de tout sentir ; c'est parce que non seulement il éprouve lui-même dans sa chair ce qu'éprouvent ses frères, mais parce qu'il vibre encore selon les pulsations de la nature, et qu'il peut, par un effort de sa sensibilité intelligente, s'identifier à elle. Whitman célèbre à mainte reprise la grandeur du brin d'herbe, qu'il égale à celle des étoiles[2], du bœuf qui fait sonner en marchant son joug et sa chaîne, ou qui s'arrête à l'ombre du feuillage[3]. Tout est uniformément grand et bon dans l'univers. Rien n'est meilleur. Une égalité sublime règne entre tous les êtres :

Où que je me meuve, que je me tourne en arrière ou en avant,
je suis celui qui caresse la vie,
Je me penche vers les recoins à l'écart et les êtres minuscules,
je n'oublie ni une personne ni un objet...
L'élan du nord au sabot aigu, le chat sur le pas de la porte,
la mésange à tête noire, le chien des prairies,

1. *Song of Myself*, 1.
2. *Ibid.*, 31.
3. *Ibid.*, 13.

Les petits de la truie qui grogne lorsqu'ils tirent ses tétines,
La dinde avec sa couvée, ses ailes a demi-étendues,
Je reconnais en eux et en moi-même l'identique vieille loi [1].

Et ailleurs encore :

J'ai dit que l'âme n'était pas supérieure au corps,
Et j'ai dit que le corps n'était pas supérieur à l'âme,
Et que rien, pas même Dieu, n'est plus grand pour nous que nous-mêmes [2].

L'âme de Whitman ainsi est énorme et illimitée. Nouvel Adam, il voudrait se réintégrer à la nature, se sentir reporté à l'origine du monde, s'abandonner à l'instinct de ses appétits brutaux. Il réalise l'allégresse de vivre dans toute son ampleur, puisque, homme civilisé, parvenu au sommet de l'échelle des êtres, il s'efforce d'en redescendre les degrés, pour éprouver en lui-même tous les frissons de l'existence, et toutes ses joies.

De là le souffle puissant qui, telle une rafale, balaie ses poèmes. L'inspiration qui les anime prend, le plus souvent, un caractère prophétique. Ils font songer aux antiques oracles apportant au monde une révélation. Le sentiment très vif d'une mission spéciale, d'un message à délivrer aux hommes y est d'ailleurs exprimé en maint endroit. L'esprit semble, par moments, s'emparer de Whitman, et manifester par sa personne une doctrine longtemps attendue, l'évangile de la concorde et du bonheur universels. Conscient de cette tâche grandiose, le chantre des *Brins d'Herbe* exalte la fonction quasi-divine du poète, qui vit parmi les hommes pour répondre à leurs questions angoissées, pour panser leurs blessures ou calmer leurs souffrances, qui enfin sous le voile des choses, perçoit la beauté et la joie immenses répandues dans la vie, et les dispense à toute l'humanité.

Un autre aspect de l'œuvre de Whitman pouvait encore assurer le poète américain de la sympathie des esprits modernes, dégoûtés de tout le convenu littéraire, et avides de franchise et de pleine clarté : sa conception de l'amour. Les biographes, si empressés à fouiller dans l'existence des grands hommes, n'ont presque rien découvert de la vie amoureuse de Whitman.

---

1. *Song of Myself*, 13, 14.
2. *Ibid.*, 48.

Dédaigneux de tout sentimentalisme, le poète des *Brins d'Herbe* ne voit dans l'amour que la libre expansion de la nature, et que l'exercice d'une fonction organique. L'amour est noble et grand parce qu'il est la loi naturelle, parce qu'il complète l'homme et en fait un superbe animal. Tout un groupe de poèmes, *Enfants d'Adam*, les seuls qui d'abord attirèrent, mais pour la choquer, l'attention du public, célèbre la splendeur énergique de cet amour, de l'homme puissant, et de la femme attirante et féconde. De l'expression, d'une nudité complète, se dégage une senteur parfaitement saine. L'union des sexes est belle parce qu'elle produit la vie. S'il est quelque chose de sacré, le corps humain est sacré[1]. Whitman, qui déclare que l'homme contient la richesse surabondante de l'univers[2], se fait de la femme une conception plus grandiose encore :

> De même que je vois mon âme reflétée dans la nature,
> Que je vois, à travers une brume, un Être inexprimable en
> sa plénitude, sa santé, sa beauté,
> Je vois, la tête inclinée, et les bras croisés sur sa poitrine, la Femme[3].

II

Cette image d'un « surhomme » au corps robuste et à l'âme en communion fervente avec la nature sous laquelle on se représente généralement en France la personnalité de Walt Whitman ne laisse pas cependant d'être très partielle. Le poète des *Brins d'Herbe* n'est pas seulement un amoureux de l'existence sous toutes ses formes, un panthéiste clamant, avec un lyrisme outrancier, sa foi émerveillée en la vie universelle, un écrivain, en un mot, d'une individualité extraordinaire. Lui-même se considérait sous un tout autre aspect, et eût accueilli avec un mépris farouche la limitation de sa poésie à un genre littéraire exceptionnel. Il se pose constamment au contraire comme un homme normal, comme un homme sorti de la foule anonyme, qu'il prétend célébrer tout entière, et il ne se lasse point de répéter le but unique de son œuvre :

1. *Children of Adam*, 8.
2. *Ibid.*, 6.
3. *Ibid.*, 5.

Je veux exalter le présent et le réel,
Enseigner à l'homme du peuple la gloire de son occupation
et de son métier quotidiens...
Je déclare t'apporter, ô Muse, tout l'aujourd'hui de ce pays,
Le labeur, le sain labeur qui fait suer, qui ne finit point, qui
ne s'interrompt jamais,...
Tout ce qui contribue à former l'homme ou la femme de la moyenne,
fort, complet, au sang pur, l'individu parfait et qui vit vieux [1].

Whitman, avant tout, est passionnément démocrate. Il veut être un humble parmi les humbles, de tous points semblable à l'ouvrier inculte qui le coudoie dans la rue, ou au paysan qu'il croise sur la grand'route. Il déteste l'extraordinaire. C'est un simple, qui sent et pense avec le commun des hommes, au cœur délicat, sous l'écorce rude, et qui se découvre dans les lettres qu'il écrit à sa mère et à ses amis, petits employés ou travailleurs manuels, lettres banales remplies de faits menus, de détails vulgaires, de chaude et prédominante affection. Tous les hommes se valent, selon Whitman ; aussi ses poèmes s'adressent-ils à tous, et sont-ils destinés à être compris de tous, au risque de perdre leur raison d'être. Le poète des *Brins d'Herbe* renie l'art coutumier de l'écrivain qu'il accuse d'aristocratisme :

Assez d'anciens contes !
Assez de romans, d'intrigues et de drames empruntés aux cours
étrangères,
Assez de vers d'amour édulcorés en rimes...
Plaisirs malsains, extravagantes débauches d'une élite,
Avec les parfums, la chaleur étouffante et le vin, sous les lustres
éblouissants [2].

Whitman chante au contraire le travailleur probe et persévérant, modèle de l'homme, et tous les métiers quels qu'ils soient, les plus humbles surtout et les plus généralement méprisés. Si l'on veut à toute force lui découvrir une ressemblance antique, c'est à Hésiode qu'il faudrait le comparer, à un Hésiode civilisé qui, au lieu des travaux champêtres, ne célèbrerait que le fracas des usines et que l'atmosphère ardente et fébrile de la cité ouvrière. Tout pour Whitman est matière à poésie, puisque tout est également beau. Ses poèmes, qui s'efforcent de traduire la

1. *Song of the Exposition*, 7.
2. *Id., ibid.*

vie totale, naturelle et humaine, sont comme l'air qui baigne la terre et que boivent toutes les bouches. Ils sont l'herbe qui croît n'importe où, sous tous les climats, par tous les chemins, mais plus spécialement par les chemins de l'Amérique. L'originalité essentielle de Whitman consiste moins ainsi en son individualisme extraordinaire qu'en son altruisme originel, presque élémentaire, qu'en la joie spontanée que font jaillir en lui les multitudes démocratiques. Au lieu de s'attarder à chanter, comme les poètes de l'Ancien Continent, les variations de son âme souffrante, il a eu l'audace de vouloir exprimer dans son œuvre l'esprit tout entier et les aspirations formidables du Nouveau Monde.

L'état démocratique est donc, selon Whitman, la seule condition sociale qui donnera à l'Amérique, comme aux autres nations, la paix et le bonheur. Son robuste optimisme lui fait apercevoir, dans un avenir prochain, la réalisation grandiose de ce rêve, et sa joie est immense de voir son pays à la tête de ce mouvement humanitaire, et le peuple dont il s'enorgueillit d'être sorti commencer à matérialiser cet idéal. Son ambition dominante est de travailler de toutes ses forces à l'avènement de cette démocratie, et il inscrit en tête de son livre « le mot démocratique, le mot En-Masse » qui le résument tout entier. Les *Brins d'Herbe* sont un hymme fervent à la gloire de cette démocratie qu'il chérit de tout son être :

> Pour toi ces poèmes sortis de moi, ô Démocratie, pour te servir,
> ma Femme!
> C'est pour toi, c'est pour toi seule que je module ces chants[1] !

Il l'appelle sans cesse. La guerre elle-même serait sainte qui hâterait sa venue, et tous devraient se lever pour prendre les armes en son nom, à l'heure du danger. Une partie des *Brins d'Herbe* intitulée *Roulements de Tambour* (*Drum-Taps*) est toute vibrante de cette ardeur sacrée qui entraîne les citoyens à combattre pour leur cité. Un des poèmes les plus justement connus, *Pioneers, o Pioneers*, est un hymne resplendissant qui convie les fils de l'Amérique à la conquête de la liberté et du progrès. Le cœur de Whitman, tout bouillonnant de l'amour qu'il porte aux

1. *For you, o Democracy.* (*Calamus*).

vaillants pionniers de l'avenir, s'épanche en exclamations, presque inarticulées parfois sous l'énergie du sentiment :

O irrésistible et infatigable race!
O race bien-aimée en vous tous! Oh, mon cœur est torturé du tendre amour que je porte à vous tous!
Oh, je m'afflige et cependant j'exulte, je suis transporté d'amour pour vous tous,
Pionniers, ô pionniers...
Voyez, mes enfants, mes audacieux enfants,
Avec ces multitudes à notre arrière-garde, il ne nous faut jamais ni céder ni hésiter;
Les siècles et leurs millions de fantômes, là-bas, derrière nous, nous regardent d'un œil sévère et nous poussent en avant,
Pionniers, ô pionniers!

Whitman sent s'approcher l'ère nouvelle, aboutissement des âges, où seront supprimées les castes, où règnera l'homme de la moyenne; *the average man*, et il appelle de toute sa farouche énergie le temps sacré où les cœurs des hommes battront à l'unisson, où toutes les nations du monde communieront en une même fraternité.

Quel sera l'Évangile de cette démocratie de l'avenir, la base morale sur laquelle pourra s'édifier cette religion nouvelle? Ce sera la camaraderie humaine, le grand amour de l'homme pour l'homme, qui adoucit les peines et fortifie les joies, qui est le fondement unique de la solidarité sociale. Whitman rêve de bâtir la cité de la libre camaraderie, du compagnonnage, de l'union naturelle des hommes, nul n'étant supérieur ni inférieur aux autres, puisque la même vie palpite en chaque poitrine. Il exprime son idéal en un très beau poème :

Je veux faire le continent indissoluble,
Je veux faire la plus splendide race qu'ait jamais éclairée le soleil,
Je veux faire de divines et magnétiques terres,
Avec l'amour des camarades
Avec l'amour, aussi long que la vie, des camarades.
Je planterai le compagnonnage aussi dru que des arbres le long de tous les fleuves de l'Amérique, et le long des rivages des grands lacs, et sur toute la surface des prairies,
Je ferai inséparables les cités, chacune passant ses bras autour du cou de l'autre,
Par l'affection des camarades,
Par la virile affection des camarades[1].

1. *For you, o Democracy!* (*Calamus*).

Cette camaraderie apparaît à Whitman comme le plus essentiel des sentiments humains. Elle est indispensable à l'âme, qui ne peut vivre isolée, et qui, semblable à « la silencieuse et patiente araignée » jette sans cesse des fils autour d'elle pour s'accrocher quelque part[1]. Toute la grave et vigoureuse tendresse de Whitman, qu'il n'a jamais dépensée en sentimentalité amoureuse, s'épanche en l'amitié robuste qu'il voue à la multitude. Une série de poèmes intitulée *Calamus* est presque entièrement consacrée à célébrer la grandeur de ce compagnonnage universel.

Dès à présent, la mission du poète, l'œuvre à laquelle Whitman s'adonne avec passion, est de façonner des individualités énergiques, et conscientes de leur énergie. Cela accompli, la Démocratie s'érigera d'elle-même[2]. Or en Amérique ce but est presque atteint déjà. La nation américaine, reposant toute sur l'individu, montre au reste du monde le règne de la démocratie triomphante, et Whitman se tourne avec enthousiasme vers son pays pour admirer l'union féconde de ses États, et l'union non moins féconde de ses citoyens. « Je crois que le principal objet de ces États, s'écrie-t-il, est de fonder une amitié superbe, exaltée, jusqu'ici inconnue[3]. » « Je songe, dit-il encore, comme l'Amérique illustre la naissance, la jeunesse musculeuse, la promesse, l'accomplissement assuré, le succès absolu..... Je songe à l'aspect des grandes cités, des masses démocratiques turbulentes, volontaires, telles que je les aime,.. comme l'Amérique est le continent des gloires, et du triomphe de la liberté, et des démocraties, et des fruits de la société, et de tout ce qui est commencé...[4]. » L'Amérique apparaît à Whitman comme le vaisseau de la Démocratie, qui contient dans ses flancs tout le passé, et qui vogue vers l'avenir, toutes voiles dehors[5]. Fille de l'Ancien Monde, c'est elle aujourd'hui qui lui montre la voie, et le guide vers le progrès, et la gloire[6].

Whitman est ainsi le plus ardemment patriote de tous les

---

1. *A noiseless patient spider* (*Whispers of Heavenly Death*).
2. *Produce great Persons, the rest follows* (*By Blue Ontario's shore*).
3. *To the East and to the West* (*Calamus*).
4. *Thoughts* (*Songs of Parting*).
5. *Thou Mother with thy equal brood*, 4.
6. *Ibid.*, 6.

poètes américains, celui qui chante avec le plus de conviction passionnée l'immensité du nouveau continent, sa formidable jeunesse, et toute la grandeur généreuse de son avenir. Le citoyen d'Amérique représente à ses yeux le type du héros humain, à quelque classe qu'il appartienne, et il le compare aux *Brins d'Herbe*.

> Ceux du plein air, rudes, ensoleillés, frais, nourrissants,
> Ceux qui vont leur propre pas, le corps droit, qui s'avancent avec liberté et autorité, qui dirigent au lieu de suivre,
> Ceux d'une audace indomptable, ceux dont la chair est douce et forte et pure de tache,...
> Ceux qu'anime une passion née de la terre, les simples, ceux qui sont partout à l'aise et n'obéissent jamais...[1]

Le but conscient de son art est de célébrer cet individu-roi, et de mener la Muse captive de l'Ancien Continent par les horizons sans fin de la vie américaine. Elle s'initiera à l'existence multiple et intense des cités ouvrières, et ensoleillera de sa robe claire l'âme fraternelle des travailleurs. Le poète, qui a passé de longues années à errer dans les rues de New-York et de Brooklyn, à coudoyer le peuple immense des usines, décrit tous les métiers manuels en de copieux morceaux qui traînent parfois démesurément, mais qu'illuminent ici une épithète sincère, là une pensée jaillie du cœur, et qui les rendent presque toujours intéressants. Aucune précision technique, aucun détail scientifique ne sont écartés, Whitman pensant, ce qui achève de donner à son œuvre son caractère si moderne, que la science doit être le point de départ de la poésie, son soutien et son encouragement, et comme la source profonde où elle puise ses plus pures aspirations.

Ce patriotisme intense, l'affection totale que Whitman a vouée aux États-Unis d'Amérique dérive, en dernière analyse, de l'optimisme, si énorme à la fois et si candide, qui est à la base de sa nature. Si le poète a une confiance absolue dans les destinées de sa patrie, c'est qu'il a une foi plus haute encore dans la nature humaine. Il déclare que l'homme est foncièrement bon, et il s'étonne seulement qu'on en puisse rencontrer un seul qui fût vil ou déloyal. Chacun contient au fond de lui les germes de la vertu parfaite :

---

1. *The Prairie-grass dividing*. (*Calamus*).

En notre large terre,
Parmi la grossièreté sans limite et les scories,
Sûrement enclose dans son cœur central
Se blottit la graine perfection.
Chaque existence en a sa part, grande ou petite,
Nul ne naît sans qu'elle naisse, couverte ou à découvert la graine attend [1].

Le présent, selon Whitman, est aussi beau que l'avenir, le monde est bien tel qu'il est, la nature entière est belle et bonne : tout le côté original du poète, qu'il tenait de ses ancêtres et de ses parents, paysans ou travailleurs manuels, réapparaît en cet optimisme un peu simpliste. Pour sa famille, ignorante de toutes les complexités de l'âme moderne, pour sa mère en particulier, l'humble Louisa Van Velsor, à qui il resta toujours attaché par une tendresse enthousiaste, presque religieuse, la vie avait toujours été chose facile et simple. Leur honnêteté candide ne voyait le mal nulle part. Leur loyauté faisait confiance à tous, sans distinction. C'est d'eux que Whitman hérita ses dispositions heureuses, qu'augmentèrent encore la plénitude de sa santé si richement animale et l'équilibre parfait de son caractère. Il ne cessa jamais de se glorifier, non sans quelque naïve vanité, d'être demeuré si près de ses origines, et d'avoir conservé intacts ses instincts communs et forts. Il se sentait plus rapproché ainsi de la moyenne du peuple, auquel il était si fier d'appartenir, et « de ces paysans, de ces ouvriers, de ces mains incultes » dont il avait voulu clamer, sur un ton épique, la grandeur.

III

On devine le reproche qui ne manqua point d'être adressé de tous côtés à l'auteur des *Brins d'Herbe* : sa rudesse, sa vulgarité, sa grossièreté même. On refusa à Whitman le nom de poète, et à son œuvre toute valeur littéraire pour n'y voir, le temps des persécutions et des moqueries une fois passé, que le développement chaotique d'une individualité et d'un matérialisme outranciers. Rien cependant n'est plus exagéré. Sans doute l'œuvre poétique de Walt Whitman n'est point comparable à celle d'un Shakespeare ou d'un Gœthe, dont elle n'a ni la perfection de l'ensemble ni le fini du détail. Elle n'y prétend d'ailleurs

1. *Song of the Universal*, 1. (*Birds of Passage*).

en aucune manière, son objet unique, éloigné de toute ambition littéraire, étant de mettre à nu et d'exposer à la foule « la vie immense, en passion, en pulsation, et en puissance », et d'exprimer, aussi directement que possible, tout « l'Homme moderne ». Or sous l'écorce de ce rude sensualisme palpitait une âme très noble et très pure, qui, loin de se perdre dans les mille détails de la vie matérielle, les haussait au contraire jusqu'à elle, et les pénétrait de sa splendeur. Au lieu de rabaisser les idées à des phénomènes, Whitman ne cessait d'idéaliser les plus vulgaires banalités, de voir Dieu partout, jusque dans les créatures les plus viles qui, du fait même de leur existence, devenaient adorables. L'atmosphère ainsi qui règne dans ses poèmes est toujours très pure : l'âme y prédomine en universelle souveraine.

Comme l'époque moderne qu'elle s'efforce de définir, l'œuvre de Whitman apparaît en outre infiniment complexe. Le poète n'ignore rien et parle de tout. Il s'abandonne à son sujet avec une sincérité absolue, au point que certains poèmes rapprochés ne laissent pas de présenter des contrastes déconcertants. A côté de son énergique affirmation de la réalité des choses, par exemple, le poète a des moments d'inquiétude où tout ne lui semble plus qu'illusion. Il est le disciple de toutes les philosophies, sans qu'il se limite à aucune. Il déclare adhérer à toutes les religions. Il établit entre les innombrables conceptions de l'esprit humain un lien unique : l'amitié, la fraternité, qu'il prend comme base irréductible de sa structure morale. Ses versets, d'apparence si lourde et si barbare, ont des envolées d'un spiritualisme resplendissant. Une description du corps humain, où ne manque aucun détail anatomique, s'achève en un hymne suave à la vie qui palpite en ce corps. Un poème audacieusement naturaliste — et ils sont nombreux — exprime avec tant d'intensité le sentiment de la force vitale que l'impression dominante demeure, malgré tout, spirituelle. Quand Whitman chante les joies humaines, celles qu'il place avant toutes les autres sont les joies de l'âme :

Connais-tu les joies graves de la pensée?
Les joies du cœur libre et solitaire, du cœur tendre et triste,...
Les tortures angoissantes, les extases, les joies des solennelles
méditations, le jour ou la nuit,
Les joies de la pensée de la Mort, des grandes sphères du Temps
et de l'Espace,

Les joies prophétiques que donnent de meilleurs, de plus hautains
idéals d'amour, l'épouse divine, le tendre, l'éternel,
le parfait camarade?
Joies qui toutes t'appartiennent, ô impérissable, joies dignes de toi, Ame! [1]

L'idée de la mort réapparaît souvent dans les *Brins d'Herbe*, et met en parfaite lumière l'idéalisme du poète. Elle n'a rien de commun, faut-il le dire, avec nos conceptions européennes, ténébreuses et angoissées. L'immortalité est, selon Whitman, chose certaine. La vie est le labour, et la mort est la moisson [2].

Grave et hésitant
J'écris ces mots *Les Morts*,
Car les morts sont vivants,
(Peut-être les seuls vivants, les seuls réels)
Et je suis le fantôme, je suis le spectre [3].

« Je sais que je suis immortel » écrit-il encore [4], et plus loin « mourir est autre chose que ce que l'on croit, et plus heureux » [5]. Toute la dernière partie des *Brins d'Herbe*, les poèmes en particulier groupés sous le titre de *Ce que murmure la Mort Divine* (*Whispers of Heavenly Death*) et *Chants d'Adieu* (*Songs of Parting*) sont pénétrés de cette confiance en la mort mystérieuse, de cette certitude « des fins éternelles des choses », et abondent en « hymnes d'adoration sans mélange » [6]. On y trouve de nombreux morceaux d'une spiritualité et d'une douceur inattendues, comme cette strophe adressée à la mère de Whitman, si poignante en sa brièveté, et qu'il faut citer tout entière :

A l'heure où me voici également à tes portes, ô Mort,
Où je vais entrer dans ton domaine souverain, obscur, sans limite,
Aux souvenirs de ma mère, à la divine fusion, la maternité,
A celle qui, enterrée et disparue, n'est ni enterrée ni disparue en moi,
(Je revois le calme visage bienveillant, frais et beau encore,
Je me tiens près d'elle couchée dans son cercueil,
Je baise, je baise convulsivement les douces vieilles lèvres, les joues,
les yeux clos dans le cercueil;)
A elle, l'idéale femme, pratique, croyante, le meilleur pour moi de tout
ce qui est de la terre, de la vie, de l'amour,

1. A *Song of Jays*.
2. *As I Watched the ploughman ploughing*. (*Whispers of Heavenly Death*).
3. *Pensive and faltering* (*Ibid.*).
4. *Song of Myself*, 20.
5. *Ibid.*, 6.
6. *Song at Sunset* (*Songs of Parting*).

Je grave un verset, son monument, avant de disparaître, parmi ces chants,
Et dresse une pierre tombale en ce lieu[1].

En de tels morceaux, qui ne sont point rares à travers les *Brins d'Herbe*[2], Whitman se tient à égale distance de l'idéalisme « exsangue » des traditions littéraires de l'ancien monde et du matérialisme brutal d'une société inculte, avant tout religieuse et utilitaire. S'il a hérité un peu de la haine des émigrants puritains du XVIIe siècle pour les élégances et les raffinements de l'esprit, il a apporté au peuple d'Amérique, trop nouvellement né à la vie intellectuelle pour apprécier les plaisirs purement esthétiques, la large vision d'une démocratie idéale, où les réalités et les pratiques quotidiennes se transfigurent en moralités éternelles. Et il clame, avec un art tout animé d'indépendance farouche, tout pénétré, on dirait, de grand air et de plein soleil, sa fraternité avec les masses moyennes, sa communion fervente avec la totalité de la démocratie américaine.

*
* *

Et c'est dans cette union indissoluble qu'il établit entre la pure élévation de son âme, et son amour pour le peuple, la foule, la vie grouillante et multiple que consiste, en résumé, la doctrine essentielle de Walt Whitman. Son œuvre nous fait songer au Code élaboré par la Convention, qui contenait les plus belles des utopies révolutionnaires, et en tête duquel Saint Just écrivait : « Tout homme doit avoir un ami. » Whitman a essayé de rapprocher de nous cet idéal. Il l'a vécu lui-même dans sa vie, et il veut, de toute l'énergie de son âme simple, nous persuader que ce ne sont point là seulement des rêves de poète, mais des vérités immédiates dont toute nation, dont l'univers entier doit se convaincre. Amoureux de la démocratie, mais amoureux viril et sincère, il sait que sa venue sera douloureuse, et qu'elle doit être précédée encore par un long cortège d'erreurs et de souffrances. Il en prend robustement son parti. Puis, étouffant en lui toute compassion, il fait de son œuvre entière un hymne d'amour à la gloire de celle qui apportera la paix et le bonheur aux hommes.

FLORIS DELATTRE.

1. *As at thy portals also, Death* (*Songs of Parting*).
2. Voir encore, dans les *Ruisselets d'Automne* (*Autumn Rivulets*), par exemple, *There was a child went forth*, *Warble for Lilac-time*, et le très beau cantique à la Mort, *Come lovely and soothing Death* (*Memories of President Lincoln*, 14).

De la place que devrait occuper l'Archéologie dans l'Education nationale[1].

... Je veux parler de la vulgarisation de l'archéologie par l'intermédiaire de ces sociétés savantes dont vous êtes, messieurs, les représentants autorisés, les membres les plus actifs.

Un tel sujet peut, dès l'abord, vous étonner, puisque, par définition et comme l'indique votre titre, les recherches savantes sont le but essentiel et, jusqu'ici, à peu près exclusif, de vos associations et de vos travaux. Permettez-moi donc de vous exposer comment et sous quelle forme je comprendrais ce rôle vulgarisateur des sociétés savantes, cette direction nouvelle dans laquelle je les voudrais voir s'engager, et de vous dire dans quel sens il me semble que pourrait se développer leur programme et se rajeunir leur action.

Jadis, vous ne l'ignorez point, les hommes lettrés, amateurs et curieux qui composaient les académies provinciales dont vos sociétés sont les héritières, ne se réunissaient guère que pour s'occuper, en dilettantes, de belles-lettres, de beaux-arts, d'antiquités, un peu d'histoire et de philosophie, parfois tout bonnement pour jouer au bel esprit. Les choses changèrent dans le premier tiers du XIXe siècle, sous l'impulsion de l'exemple donné par cette héroïque phalange de savants associés à l'expédition de Bonaparte en Égypte, dont l'œuvre géante s'impose aujourd'hui encore à l'admiration universelle. Bientôt, tandis que l'Orient et

1. Extrait du discours prononcé par M. Babelon, membre de l'Institut, à la séance de clôture du Congrès des sociétés savantes (2 avril 1910).

la Grèce étaient explorés avec ardeur par des savants français, nos sociétés provinciales régénérées s'attaquaient résolument au sol national, s'imposant la tâche d'étudier les monuments de notre histoire, de les protéger contre les injures des siècles ou des hommes, de pratiquer des fouilles partout où le relief du sol indiquait des ruines, de fonder des musées pour sauver du naufrage tous les débris que le temps, en s'enfuyant comme un fleuve impétueux, dépose sur ses bords dévastés.

Mais, si l'archéologie est ainsi une science moderne par son origine, son domaine se développe chaque jour, et s'offre toujours plus vaste à nos investigations. D'une part, de nouvelles générations entrent dans l'histoire à mesure que l'humanité poursuit sa marche vers l'insondable avenir ; d'autre part, le plus lointain passé, que notre curiosité cherche à atteindre, recule sans cesse comme un muet fantôme, en vain pourchassé par les sondages archéologiques. Mycènes, Suse et la Crète viennent, après l'Égypte et la Chaldée, de s'inscrire aux premiers chapitres des annales du monde occidental, étalant à nos regards étonnés les vestiges de civilisations naguère insoupçonnées; et voilà qu'en France même, les cavernes préhistoriques nous livrent des gravures, des dessins, des sculptures dont l'art confond notre imagination, bouleverse nos idées sur la notion du progrès artistique, et que des squelettes étranges paraissent faire remonter l'existence de l'homme à des époques géologiques que, seules, des théories préconçues avaient la hardiesse de calculer. Les origines de l'humanité s'obstinent à demeurer aussi mystérieuses que son avenir, de sorte que nous, les chercheurs inlassables, nous nous trouvons comme suspendus, sans appui, dans un moment de la durée. Tel est en deux mots, messieurs, le cadre sans cesse agrandi du mouvement scientifique dont vos sociétés continuent d'être les agents essentiels.

Mais si l'ensemble de l'œuvre archéologique des sociétés savantes a été, depuis un siècle, incomparable, grandiose par ses résultats et en progrès continu, est-ce bien à des recherches et à des publications érudites que doit, désormais, se limiter leur fécond travail? Le moment n'est-il pas venu pour elles, après ce grand et noble effort scientifique, après cette admirable poussée de l'érudition et de la critique, d'élargir encore leur

programme comme elles l'ont fait au siècle dernier, et de l'élargir, cette fois, dans le sens de la vulgarisation, j'irai jusqu'à dire de la vulgarisation populaire? Le monde évolue sans cesse ; les temps nouveaux n'attendent-ils pas de vous, autre chose encore que des dissertations savantes, des musées soigneusement classés, des fouilles méthodiquement conduites? L'état social contemporain, qui n'est déjà plus tout à fait le même que celui du temps où la plupart de vos sociétés furent fondées, n'a-t-il pas des besoins nouveaux de connaissances, que vous êtes à même de satisfaire? En un mot, ne pourriez-vous faire participer, non seulement le grand public, mais les classes populaires elles-mêmes, à vos découvertes, et leur communiquer par là quelque chose du sentiment de respect que votre science vous inspire pour les vieux monuments, les ruines, les souvenirs d'autrefois, pour ces témoins matériels et artistiques des anciens âges, qui sont comme la parure et les joyaux de notre histoire?

Je vous entends me dire : cette vulgarisation des connaissances archéologiques, comment la concevez-vous? Comment comprenez-vous l'intervention des sociétés savantes dans cette œuvre de propagande populaire?

Avant de vous répondre sur ce point, messieurs, faites-moi crédit de quelques instants, afin que j'essaye, au préalable, de vous démontrer que cette œuvre est utile, nécessaire, urgente et qu'elle répond à un besoin social.

Et en effet, messieurs, qui de vous n'a été frappé, maintes et maintes fois, de l'ignorance absolue des classes populaires, même des hommes instruits, en ce qui concerne le passé de leur village, de leur région, des vieux monuments à l'ombre desquels s'écoule leur monotone et routinière existence? Quiconque parcourt les campagnes de notre beau pays est, tout de suite, dès qu'il veut s'enquérir de l'histoire locale, étonné de l'indifférence des populations sous ce rapport. Allez dans un bourg quelconque; demandez au plus éclairé des habitants dans quel siècle a été bâtie l'église, il l'ignore; ce qu'est cette vieille tour délabrée qui couronne la colline, ces fossés, ces restes de grands murs qu'on appelle le château, il l'ignore. Tout au plus, vous débitera-t-il quelque absurde légende sur les cages de fer, les oubliettes, les prisonniers rongés par les rats, les évasions fantastiques.

Cette croix historiée, entourée parfois de vieux arbres, qui orne pittoresquement l'entrée du village, que rappelle-t-elle? Quand a-t-elle été plantée là? pour commémorer quel événement? il l'ignore. C'est ainsi qu'il y a peu d'années, s'effritait abandonnée et indifférente, dans les champs de Crécy, la modeste croix élevée sur le lieu même où tomba héroïquement le roi de Bohême, Jean l'Aveugle, dans les rangs de la chevalerie française. Il a fallu, messieurs, vous vous en souvenez, toute votre érudition et l'intervention de membres de l'Académie des inscriptions et belles-lettres pour que ce monument fût relevé, honoré et restauré d'une manière digne de cette page mémorable de notre histoire, qui nous apparaît aujourd'hui comme le prélude de cette amitié slave, cimentée dans le sang. qui a traversé les siècles jusqu'à nous.

N'interrogez pas ce docteur de chef-lieu de canton sur ces noms parfois si pittoresques et si expressifs, que vous déchiffrez à l'angle des vieilles ruelles de sa petite ville, ou bien sur ces lieux-dits dont les noms sont évocateurs de drames historiques ou légendaires; il ne les connaît que pour les trouver ridicules et il n'aspire qu'à les remplacer par quelque nom qui soit plus en rapport avec sa pauvre et vaniteuse mentalité. Ce vieux pont aux arches de pierre élevées et inébranlables, n'est-ce pas un pont romain? Le villageois le plus instruit ne peut que vous répondre : on l'appelle ainsi. Ce chemin dénommé *la voie romaine*, qui se perd à travers champs et n'est plus frayé que par tronçons pour la rentrée des récoltes, où allait-il, d'où venait-il? Il ne se l'est jamais demandé. Il ignore tout de l'histoire de son village; personne n'a jamais cherché à l'en instruire et à provoquer de ce côté sa curiosité. Il n'est point un déraciné matériellement, un immigré, loin de là! mais on a fait de lui un déraciné intellectuel et il ne sait rien du sol où ses racines familiales sont ancrées. On le laisse végéter dans l'ignorance traditionnelle de son passé; seulement, comme il lit son journal, imprimé dans le chef-lieu voisin, il se croit informé de tout ce qui est hors de sa portée; il peut parler de tout, sauf de ce qui devrait pardessus tout l'intéresser, puisqu'il s'agit de sa tradition, de ses aïeux, de sa maison, de sa petite patrie.

N'avez-vous pas observé, dans les villes de garnison, tous ces

jeunes soldats qui, les dimanches de pluie, s'en vont par groupes promener leur désœuvrement à travers les salles du musée? Que regardent-ils? que comprennent-ils à ce qu'ils voient? Il suffit de prêter l'oreille pour entendre, devant un monument quelconque, statue ou tableau, les réflexions les plus pitoyables; heureux encore quand ils se trouvent livrés, par l'administration, à la merci d'un guide patenté qui débite, en l'estropiant, le boniment dont à chaque répétition, il escompte le petit profit qu'il en doit retirer. Ceux d'entre les auditeurs qui croient posséder quelque savoir sont bien près de considérer le musée comme un amas d'inutiles antiquailles : seule, l'histoire naturelle conserve sa popularité parce qu'on y voit des bêtes exotiques empaillées. Aussi, parfois, des officiers dévoués ont-ils, depuis quelque temps, pris le parti, vraiment méritoire, d'accompagner leurs soldats pour leur donner, dans le musée même, quelques notions d'art et d'histoire.

Il y a quelques années, me trouvant dans un grand bourg de Bretagne, à l'entrée duquel se dresse un imposant calvaire, je demandai au maire, qui m'accompagnait, ce qu'était ce monument, et quel souvenir il rappelait. Il me répondit qu'il l'ignorait, qu'il ne s'en était jamais inquiété et que cela, d'ailleurs, lui était indifférent. Comment ce premier magistrat de la ville, dans son superbe dédain, pourrait-il avoir le souci d'empêcher quelque acte de vandalisme contre ce monument dont l'art est loin d'être absent? Comment lui naîtrait l'idée qu'il y a intérêt public à veiller à sa conservation?

Or, vous le savez, messieurs, c'est l'ignorance bien plus que le fanatisme, qui se livre à ces actes de vandalisme dont l'histoire de tous les âges n'est que trop remplie. Cette vérité n'est pas d'hier : déjà le roi Théodoric le Grand, qui se posait en héritier des traditions romaines, proclame dans un rescrit solennel que le *respect public*, bien mieux que la surveillance et la force, doit être la sauvegarde des monuments et de la beauté de Rome. N'est-ce pas l'ignorance et l'absence de toute notion artistique qui ont favorisé les spoliations trop fréquentes des brocanteurs abusant de la naïveté des curés, des maires, des anciens conseils de fabrique qui, souvent, ont vendu de véritables objets d'art pour les remplacer par quelques banales statues en carton-

pierre? Sans doute, les guerres étrangères, religieuses ou civiles, ont accumulé les ruines, mais la méconnaissance ou l'indifférence en matière artistique et archéologique ont aussi causé la disparition de bien des monuments dignes d'être conservés. Entre ce qui s'est accompli en France sous ce rapport et ce qui est advenu en Italie, par exemple, le contraste est frappant. L'Italie a traversé maintes révolutions depuis le XVe siècle : guerres de villes à villes et parfois, dans une même ville, guerres atroces des factions. Et cependant, rien n'a été détruit de ces époques troublées, à tel point que non seulement nous en admirons les œuvres d'art, mais les archives mêmes surabondent où sont conservés les documents avec lesquels nous reconstituons curieusement l'histoire des artistes et de leurs œuvres.

L'Italie a hérité directement du respect que lui a légué l'antiquité tout entière pour les monuments et les vieux souvenirs. Il est plaisant et presque touchant de constater, rien qu'en consultant un médaillier de pièces romaines, combien naïvement les Romains étaient attachés à leurs traditions, quelque apocryphes qu'elles fussent.

On visitait sur le Palatin la cabane d'Énée et la chaumière de Romulus. Sans doute, Cicéron qui respectait ces reliques n'y croyait guère, non plus que Caligula qui, pourtant, les fit restaurer. Dans les écoles publiques, c'étaient les hauts faits des ancêtres mythiques des Romains et ceux des héros d'Homère qu'on enseignait aux enfants, et parmi les lectures favorites de la jeunesse des écoles, Plutarque signale, avec les fables d'Ésope, les petits bas-reliefs de marbre accompagnés de légendes explicatives et comparables à nos images d'Épinal, qui interprétaient les épisodes principaux de l'épopée homérique à laquelle la nation romaine prétendait rattacher ses origines.

Quand on lit Pausanias, qui parcourait la Grèce au IIe siècle de notre ère, on est frappé du superstitieux respect dont les Grecs de tous les âges avaient environné les statues qui ornaient leurs sanctuaires ou leurs places publiques, les ex-voto déposés par les générations successives dans les temples qui étaient les véritables musées de l'antiquité. La curiosité que certains de ces objets excitaient par leur vétusté, leur singularité, leur origine exotique, ne faisait que les rendre plus vénérables. Dans

chaque ville grecque, aux coins des rues, et dans les campagnes, aux carrefours des chemins, on rencontrait de vieux *xoana*, d'antiques idoles, objets d'un culte superstitieux et auxquelles, assurément, nul passant, même un ennemi, ne songeait à jeter des pierres. C'étaient les témoins sacrés de la vieille histoire et des luttes soutenues par les ancêtres, *pro aris et focis*. Tout le monde se racontait ces traditions, embellies d'âge en âge, devenues légendaires; et qu'importait, je vous le demande, l'exactitude objective du récit, la réalité des prouesses des héros d'Homère, par exemple, puisque ces traditions entretenaient le culte de la patrie, la solidarité de la race hellénique, son sentiment de la beauté et son idéal moral, de la même façon que les pieux récits de la *Légende dorée* sont venus adoucir les mœurs des rudes populations du moyen âge. Il n'y avait pas un Grec qui ne connût par cœur au moins quelques vers d'Homère, et rappelez-vous l'aventure des prisonniers grecs dispersés comme esclaves dans la Sicile, après les désastres des Athéniens vers la fin du ve siècle avant notre ère : l'histoire raconte que ces soldats ne réussissaient à obtenir quelque répit à la dureté de leurs maîtres qu'en leur récitant les vers des tragédies d'Euripide.

Nous n'en sommes point là, certes, comme je le disais tout à l'heure; mais ce que je viens d'indiquer rend compte de la persistance à travers les siècles de l'unité morale de la race hellénique et nous montre dans quel sens nous devons diriger nos efforts si nous voulons rétablir, à notre tour, l'unité morale de la France.

C'est pourquoi, messieurs, après la période des recherches savantes et des publications scientifiques qui, Dieu merci, est loin d'être close, mais qui a été presque exclusive jusqu'ici, j'estime que le moment est venu pour vos sociétés d'entrer résolument dans le mouvement vulgarisateur qui s'accentue de plus en plus dans toutes les branches de connaissances. Il s'agit pour les sociétés savantes de contribuer, à côté du Gouvernement et comme ses auxiliaires bénévoles, à sauvegarder, comme le disait naguère excellemment un écrivain contemporain, « la physionomie physique et morale de la terre française ». Au moment où une foule de monuments de toute sorte, depuis les édifices du culte catholique jusqu'au mobilier des églises, se trouvent confiés à la garde des pouvoirs publics; au moment où la commission

des monuments historiques en poursuit avec plus d'ardeur que jamais l'inventaire et le classement, vous devez prendre à cœur de devenir les collaborateurs de cette grande mesure préservatrice, non seulement en veillant à la garde des monuments, mais surtout en faisant pénétrer dans les mœurs populaires *le respect archéologique* qui sauvegarde et protège mieux que toutes les mesures administratives. Vous ferez œuvre saine et patriotique en instruisant les populations de nos bourgs et de nos villes mêmes, des souvenirs qui s'attachent à ces cathédrales, à ces humbles églises ou chapelles, à ces restes de remparts, à ces objets de musée, même à ces arbres trois ou quatre fois séculaires : vous éveillerez ainsi dans leurs âmes le sentiment de la réelle beauté, et vous relèverez la notion de la tradition ancestrale, fondement de toute société civilisée, mais nécessaire surtout dans une démocratie comme la nôtre, pour que l'entretien de tous ces vestiges des siècles ne paraisse pas, bientôt, prenez-y garde, un luxueux embarras, une charge publique trop onéreuse.

Dans la pratique, cette action que je réclame des sociétés savantes peut s'exercer de bien des manières. Je me permets de vous en indiquer quelques-unes en m'appuyant simplement sur les intéressantes tentatives qui ont été faites en différents endroits et que je voudrais voir se généraliser et persister avec régularité et méthode.

Les sociétés savantes peuvent intervenir dans cette réaction contre l'ignorance qui, avouons-le, est presque universelle : par des *publications populaires illustrées*; par des *conférences avec projections*, organisées dans les villes, bourgs et villages; par des *promenades archéologiques* et des visites de musées, de ruines, de sites et de monuments remarquables. Et dans cette triple direction imprimée à leur rayonnement au dehors, vos sociétés n'ont qu'à utiliser, en les adaptant à la vulgarisation, tous ces travaux d'érudition et de recherches scientifiques dont je parlais tout à l'heure, qui ont alimenté leur vie intérieure depuis un siècle. Elles ont surtout à leur disposition, pour agir efficacement, un merveilleux interprète qui ne fonctionnait guère encore, il y a cinquante ans, mais qui est devenu depuis, grâce à ses perfectionnements successifs, un auxiliaire indispensable des études d'art et d'archéologie : c'est la photographie.

Je ne vous apprendrai rien, certes, en vous disant que la photographie et les nombreux procédés qui en dérivent ont régénéré, depuis un quart de siècle, les études d'archéologie et d'histoire des beaux-arts. Grâce à la photographie, une véritable révolution s'est opérée et se déroule actuellement sous nos yeux dans cet ordre de recherches dont le principe fondamental est l'observation et la comparaison; or, la photographie permet de multiplier presque à l'infini les éléments comparables. Voilà pourquoi elle joue, parmi nous, présentement, un rôle aussi important que, jadis, l'invention de l'imprimerie et de la gravure qui, elles aussi, furent des procédés mécaniques imaginés pour vulgariser et propager les œuvres de l'art et de la pensée humaine.

Désormais, plus de livres à images distribuées plus ou moins parcimonieusemeut et interprétées par le crayon ou le burin d'artistes dont je suis bien loin de mettre en doute la sincérité et le talent, mais qui ne pouvaient pas nous donner l'absolue sécurité dans la reproduction que nous procure la délicate et aveugle machine; plus de livre d'archéologie ou d'histoire de l'art sans qu'il soit abondamment illustré de photographies qui permettent de contrôler l'auteur du texte tout de suite et à chaque phrase, nous érigent en juges indépendants et nous délivrent, presque sans efforts, de la tyrannie de ses assertions et de ses théories.

La facilité avec laquelle on fait aujourd'hui de la photographie, — tous les archéologues sont ou doivent être photographes, — la rapidité avec laquelle on opère et on reproduit, le bon marché de toutes ces opérations font que l'on peut vulgariser et répandre partout les chefs-d'œuvre de l'art, tous les monuments, tous les objets conservés dans les musées. La carte postale illustrée dont on a plaisanté, au début, est devenue un élément précieux d'information pour les archéologues, et j'en connais, parmi les plus distingués, qui ont d'immenses séries de cartes postales bien classées.

Tout ceci, messieurs, pour vous démontrer qu'aujourd'hui il serait facile d'écrire pour chaque canton de notre beau pays, voire même pour chaque village, un petit livre de vulgarisation, abondamment illustré par la photographie, qui serait mis entre les mains des plus grands des élèves des écoles primaires, à titre

de livre de prix ou de livre de lecture courante. J'ai rêvé que ce livre du jeune Français lui raconterait l'histoire de sa petite patrie; qu'il y contemplerait en images commentées les monuments dignes d'intérêt et de souvenir, le beffroi, l'église, la maison communale, le vieux château, le vieux marché, les vieilles maisons, les vieilles tombes, la forêt, les rochers mêmes et les sites pittoresques; qu'il y trouverait l'explication des noms des rues, des chemins et des lieux-dits caractéristiques, de ces fontaines auxquelles sont attachées d'étranges superstitions qui remontent parfois jusqu'à l'époque gauloise; qu'il s'y instruirait de l'histoire locale et de ces légendes dont l'origine plonge dans un lointain mystérieux et qui sont comme les pages à demi effacées d'une chronique modeste où circule l'âme du vieux temps; et qu'ainsi, tout en s'habituant à comprendre, il s'attacherait d'instinct à ces témoins des événements heureux ou malheureux de son village, à tout ce qui rappelle la vie de ses ancêtres, leurs luttes pour de meilleures conditions d'existence ou pour la conquête de libertés politiques, les réjouissances exceptionnelles, le deuil des invasions, en un mot les incidents de toute sorte qui ont imprimé une trace profonde dans la vie du pays. Car, on l'oublie trop : dans chaque village de notre vieille France, il y a quelque vestige digne de respect, quelque lieu-dit curieux; il y est né quelque citoyen dont le nom mérite d'être honoré : « Ici, suivant le mot de Cicéron, les souvenirs se pressent en foule, et chaque pas que l'on fait évoque quelque événement mémorable (*quacumque ingredimur, in aliquam historiam vestigium ponimus*). »

C'est aux Sociétés savantes de nos départements qu'il appartient de rédiger ces monographies populaires, puisque la plupart des éléments en sont consignés dans leurs mémoires et leurs bulletins. Ce livre sera celui que tout Français lira avec le plus d'intérêt et de profit, dont il connaîtra par cœur toutes les pages et dont les images demeureront à jamais fixées dans son imagination, quelles que soient ses occupations, sa carrière ou son métier. Si loin que l'emporte parfois sa destinée, il s'y attachera parce qu'il y sera parlé de lui et de sa tradition, des choses au milieu desquelles il aura passé sa jeunesse, des maisons et des édifices dont il connaît toutes pierres, de ce cortège de souvenirs dont son enfance aura été bercée.

Pour répandre ces petits livres, vous ferez appel discrètement à l'intérêt bien entendu des localités, en leur montrant que monuments, sites et souvenirs peuvent être source de richesse, car ils attirent les étrangers, et retiennent les voyageurs. Bien des gens ne s'arrêtent à Vérone que pour Roméo et Juliette, et que va-t-on chercher dans les plaines de Waterloo, sinon l'évocation d'un des plus tragiques événements de l'histoire? Dans cette propagande vous aurez donc aisément comme collaborateurs locaux, les hôteliers, les municipalités et les notables habitants; vous devrez avoir surtout l'instituteur primaire.

Suis-je donc un utopiste? Me bercé-je d'illusions, et ce que je demande là est-il irréalisable? Non, messieurs! je suis convaincu que l'instituteur du village, en particulier, si vous consentez à l'intéresser à votre œuvre deviendra avec empressement votre auxiliaire dévoué. Mais il lui faut, au préalable, je ne l'ignore point, un apprentissage, une sorte d'initiation. Peut-être lui a-t-on déjà mis en mains, à l'école normale, quelqu'un de ces manuels d'archéologie dont plusieurs sont rédigés par des maîtres de la science et qui répondent si excellemment à ce besoin universel de vulgarisation dont je parlais en commençant.

Peut-être aussi a-t-il assisté déjà à des conférences avec projections photographiques qui ont déroulé à ses yeux comme des leçons de choses, les principaux chapitres de l'histoire générale de l'art.

C'est aux sociétés savantes à développer de ce côté son instruction en l'initiant à l'archéologie de la région où il doit être appelé à enseigner; en conviant les élèves de l'école normale primaire à des conférences sur les monuments et les souvenirs locaux, à des visites dans les musées, à des promenades dirigées par vous aux sites remarquables, aux ruines ou aux emplacements historiques; en éveillant en un mot dans l'âme de ces futurs éducateurs des enfants, l'intelligence des beautés artistiques du moyen âge français et en leur inculquant le culte de notre tradition nationale.

Une fois installés dans les postes où les appellent leurs fonctions, les instituteurs commenteront à l'école le petit livre que vous aurez rédigé, ils entretiendront avec vous des relations suivies. Chacune de vos sociétés devra posséder un matériel de

projections avec clichés, qu'elle prêtera aux municipalités et aux instituteurs. Ceux-ci feront eux-mêmes des conférences où ils montreront à la classe des jeunes gens qui correspond à l'enseignement primaire supérieur, et même à l'élite de leurs parents, les monuments de la région, les leur expliqueront, leur en feront comprendre l'intérêt et le rôle dans l'histoire.

Un grand nombre de sociétés de Paris et des départements ont déjà, je le sais, pris l'initiative de conférences avec projections, et de promenades artistiques et archéologiques. Il importe de les développer et de les généraliser en ne les enfermant pas dans le cercle étroit de vos adhérents. Conviez-y spécialement les iustituteurs; pour qu'ils deviennent d'utiles auxiliaires de l'archéologie, commencez par en faire des curieux et des touristes.

Se promener à travers les ruines et les monuments d'un autre âge, c'est parcourir agréablement des chapitres d'histoire, c'est évoquer dans leur cadre et animer les personnages qui ont joué un rôle dans ce milieu que reconstitue l'imagination; c'est admirer les œuvres d'art; c'est être déjà sur le chemin du respect et de la protection. Organiser des visites dans les musées, surtout visites d'instituteurs et de jeunes gens, dirigées par vous, c'est insuffler la vie dans ces galeries muettes, c'est transformer chaque vitrine en une leçon d'art et d'histoire.

Dans la ville et le bourg, vous prendrez à tâche d'auréoler de souvenirs ou du prestige de l'art ces vieilles maisons où naquirent des hommes qui furent l'honneur de leur pays, ou bien d'où s'est envolée leur dernière pensée.

Ici, c'est un vieux donjon abandonné, reste d'un monument remarquable de l'architecture féodale, qui fut le refuge des populations attaquées par les Normands ou les Sarrasins; là, c'est le beffroi, dont les cloches sonnèrent si souvent aux jours d'alarme publique ou pour les réunions des citoyens appelés à délibérer de leurs affaires communes; et sur les pierres d'assises de ces vieux édifices, vous montrerez aux ouvriers jusqu'aux marques de tâcherons qui indiquent que ces murs furent bâtis par la main de leurs pères et qu'ainsi ils conservent quelque chose d'eux-mêmes et ont droit à leur respect.

Dans la campagne, vous expliquerez le rôle de ces promontoires fortifiés d'où l'on surveillait l'approche de l'ennemi; ces

camps de César, ces tours de Ganelon, ces poteries, ces vieilles armes, ces inscriptions, ces hypocaustes si nombreux, ces tuiles légionnaires, cet oppidum, cette voie romaine, ce chemin du Roi; ces racines de murs et ces ossuaires oubliés, où dorment parfois des héros, car ces plaines que cultivent nos paysans ont été — il faut le leur rappeler — arrosées du sang de leurs pères combattant pour défendre leurs foyers, leur indépendance, leur liberté.

« Ces plaines, dit Virgile, en des vers émouvants, sont engraissées du sang de nos légions... Un jour viendra où le laboureur soulevant la terre avec sa charrue, trouvera des javelines rongées par la rouille, heurtera avec ses herses pesantes des casques vides et admirera dans leurs tombeaux fouillés, les ossements géants de nos pères » :

Grandiaque effossis mirabitur ossa sepulcris.

En ravivant ainsi sur place tous les souvenirs locaux, non seulement vous ferez, messieurs, œuvre utile, mais je vais jusqu'à prétendre que vous remplirez une véritable mission sociale. Voilà pourquoi il ne me déplairait point, je l'avoue, d'entendre dire que dans les réunions amicales des instituteurs de nos cantons ruraux, on s'est, grâce à vous, entretenu d'histoire locale, de monuments d'art, d'archéologie, de tumulus, de fouilles entreprises ou à entreprendre; qu'on y a organisé des conférences, et cela à l'aide des guides illustrés que vous auriez rédigés; ou même d'apprendre que ces conférences et ces promenades du jeudi ou du dimanche se sont faites sous votre direction personnelle et qu'aux instituteurs se sont joints un certain nombre de leurs élèves, de leurs parents, des ouvriers, des paysans désireux d'ouvrir leur esprit à la vie intellectuelle.

Car, ne vous y trompez pas, messieurs : tout ce monde est avide de s'instruire et il importe de ne pas laisser leur esprit s'égarer dans une fausse direction. Chaque fois que vous avez été amené par les circonstances à vous renseigner archéologiquement auprès de ces villageois avisés et intelligents qui parcourent et observent la campagne, garde-champêtre, arpenteur, garde-forestier, agent-voyer, n'est-il pas vrai que vous avez eu à vous louer des indications qu'ils vous ont fournies? N'en avez-vous pas observé la justesse et la précision; n'avez-

vous pas trouvé en eux les meilleurs, les plus sûrs, les plus consciencieux des auxiliaires pour vos travaux de fouilles, vos relevés de plans, la direction de vos chantiers, le classement de tous les débris découverts ? Vous avez constaté avec quel intérêt cet homme suit vos explications et combien il est désireux de connaître et avide des éclaircissements qu'il attend de votre compétence scientifique.

Il en sera de même, à plus forte raison, des instituteurs, et déjà un certain nombre d'entre eux ont spontanément compris qu'ils pouvaient rendre des services archéologiques dans les localités qu'ils habitent. Plusieurs sont devenus les correspondants de la section d'archéologie du comité des travaux historiques. Incités par l'occasion, ils se sont livrés d'eux-mêmes à des recherches locales : ils nous ont envoyé d'excellents rapports et le comité a été heureux d'accueillir leurs communications et de les aider de ses encouragements et de ses conseils.

Il est aisé, à présent, messieurs, de mesurer les effets de ce relèvement de l'éducation nationale par l'action vulgarisatrice des sociétés savantes.

Faire pénétrer des notions d'art ancien et d'archéologie locale dans les écoles normales d'instituteurs et par ceux-ci dans les classes supérieures de l'enseignement primaire, c'est d'abord faire l'éducation du goût populaire. C'est habituer l'ensemble du public français à comprendre le passé et les œuvres qu'il nous a transmises ; or, n'oublions pas que la France, pendant de longs siècles, grâce au goût inné de notre race, a créé et fixé les styles dans l'art comme elle dicte encore aujourd'hui les modes. Un peu d'éducation archéologique inculquée à la partie éclairée de nos populations des villes et des campagnes lui donnerait l'idée d'appliquer quelque recherche d'art dans les choses de la vie courante, sentiment qui fait la distinction de l'individu et l'agrément de la demeure familiale. L'ouvrier d'art mettra plus d'ingéniosité dans l'imitation des formes anciennes et plus d'originalité dans ses créations, car il aura une expérience plus développée et vivra en contact permanent avec ses modèles et sa tradition artistique.

Les critiques sont d'accord aujourd'hui pour déplorer « la déchéance des industries d'art » à l'époque contemporaine. La

seule façon de remédier à cette déchéance c'est en étudiant les objets anciens, de renouer cette tradition artistique de chaque genre, sans laquelle la fabrication industrielle dégénère et se perd dans la banalité vulgaire et anonyme.

Comment se fait-il qu'à l'époque moderne, tandis que la plupart des artistes, architectes, peintres, sculpteurs, graveurs, orfèvres, médailleurs, sont d'origine plébéienne, il y ait une distance si singulière entre leurs œuvres et les productions spontanées de l'industrie populaire? D'où vient ce divorce absolu entre l'artiste sorti des entrailles du peuple, élevé souvent à l'école communale, ayant lutté longtemps parfois pour gagner sa vie, et les artisans, ses anciens camarades d'école et de première éducation, dont les travaux n'ont avec ceux de l'artiste aucun rapport d'inspiration ou de style? N'est-ce pas que cet artiste, outre la flamme intérieure qui brûlait en lui, a rencontré sur son chemin des maîtres qui l'ont dirigé, et qu'il s'est engagé dans une tradition d'art, en se mettant en contact avec les œuvres d'autres artistes plus anciens qu'il a su admirer et comprendre, pour s'élever lui-même, jusqu'à les surpasser parfois; tandis que la foule de ses camarades a été abandonnée dans sa grossièreté native, ou servilement emprisonnée dans une formule industrielle et banale que l'ouvrier reproduit aveuglément comme une machine.

Nulle impression d'art n'a été communiquée à l'imagination, nulle direction n'a été donnée au goût de ce laborieux artisan, dont l'initiative spontanée n'étant appuyée sur aucune tradition ne saurait évoluer et progresser suivant sa loi naturelle.

Et cela est si vrai que ce divorce dont on se plaint à juste titre n'existait pas dans l'antiquité. Chez les Grecs dont je signalais tout à l'heure l'unité morale et traditionnelle, il n'y avait nulle séparation, comme chez nous, entre l'art populaire et l'art noble; tous les deux se tenaient par la main et l'un dérivait de l'autre. Les figurines de Tanagra le prouvent bien en attestant que les humbles modeleurs et le peuple grec dont elles sont l'expression la plus vivante avaient le sentiment et le culte de la Beauté aussi développés que les sculpteurs du Parthénon ou d'Olympie ou les graveurs des plus belles médailles d'Elis ou de Clazomène, de Tarente ou de Syracuse.

Ce divorce n'existe point dans l'art chinois et dans l'art japonais, parce que ces peuples traditionnalistes se développent artistiquement dans l'ordre de leurs conceptions naturelles et héréditaires. Ce divorce n'existait pas non plus pour la même raison, au moyen âge, car tandis que des artistes, au génie incomparable, concevaient le plan de nos cathédrales et en dirigeaient la construction, c'étaient des artisans populaires qui sculptaient ces milliers de figures, statues de saints, d'anges et de démons, d'animaux réels ou fantastiques, images satiriques, malicieuses, grotesques, logées à profusion dans tous les coins, dans lesquelles s'épanouit la vieille gaieté française et que le peuple comprenait. Reportez-vous aux miniatures et aux vieilles estampes : vous prendrez plaisir à y remarquer les images de gracieuses échoppes populaires, telles qu'on en rencontre encore parfois dans le pays flamand, avec un mobilier de style et d'élégants pignons, délicieusement habillés de verdure. Quel contraste avec la nudité géométrique de nos cabarets, leurs meubles d'une repoussante vulgarité, leur décoration de papier peint et de chromolithographies luisantes. Dans cinq cents ans d'ici, n'en doutez pas, les amateurs ne se disputeront point le mobilier populaire de notre temps, comme le font ceux d'aujourd'hui qui ont dévalisé à prix d'or les chaumières de Bretagne ou de Lorraine, de la Normandie ou du Berry.

Que vous dirai-je de la maison moderne du paysan, de l'ouvrier ou même du bourgeois ? de ces chalets cacophones et polychromes qui couvrent la côte ou le bord de la rivière et forment un si déplorable contraste avec ces vieilles maisons de plus en plus rares qui conservent encore à quelques-unes de nos provinces leur couleur locale ?

Voilà à quelle déformation du goût général nous a conduit cette conception qui a répudié de parti pris ou par ignorance l'expérience accumulée des siècles antérieurs et a rompu avec des traditions d'art qui n'étaient rien d'autre que la floraison spontanée et naturelle de notre génie national.

La place que vous aurez conquise à l'archéologie dans l'éducation publique aura encore pour effet, messieurs, de mettre un frein à ces actes de vandalisme qui, trop souvent, ont mutilé l'aspect historique de nos villes et porté atteinte à la poésie de

nos campagnes. Que diraient nos contemporains s'ils pensaient que dans deux ou trois siècles on jettera par terre, pour faire passer quelque tramway, tel des monuments élevés à la mémoire de nos soldats morts en 1870, ou bien encore le monument commémoratif du mémorable vol de Blériot? Est-ce que les monuments anciens n'ont pas une origine analogue, et ne sont-ils pas, au même titre, un patrimoine national qui appartient à toutes les classes de la société, aux hommes de toutes les opinions et de tous les partis? On raconte qu'en 1793, tandis que la populace qui avait envahi la basilique de Saint-Denis jetait au vent les cendres de nos rois, un vieux soldat qui avait pris une part ardente à la manifestation, s'arrêta soudain devant le tombeau de Henri IV dont il ne voulut pas permettre qu'on insultât les restes.

Cet homme, ressaisi par le sentiment de l'honneur national, pensa, sans doute, qu'il n'était pas nécessaire, pour répudier l'ancien régime, de faire table rase du patrimoine de gloire accumulé par nos pères. Il a compris, d'instinct, que la solidarité des siècles constitue la force d'une nation et qu'un peuple qui renierait son passé agirait, pour employer une comparaison de Taine, « comme un homme qui, monté au sommet d'une immense échelle, couperait sous ses pieds l'échelle qui le soutient ».

Dans notre vieille France dont nous sommes les tenanciers héréditaires, il ne nous sied pas de nous donner des airs d'hôtes de passage qui n'ont rien de commun avec ceux qui les ont précédés. La maison est celle de nos aïeux ; efforçons-nous d'y retenir leurs ombres qui errent au milieu des souvenirs qu'ils nous ont laissés, et en remontant les âges, de restituer aux choses leur âme fugitive mais délicieuse.

Il en est des peuples comme des individus ; je ne sais si les déracinés sont à plaindre, dans tous les cas ils ne sauraient être proposés comme modèles. De tous les lieux que l'homme du peuple est souvent forcé d'habiter, il n'en est aucun qui lui soit aussi cher que le coin de terre où il a passé son enfance. C'est là que, comme Jeanne d'Arc, il entend ses voix, la voix des ancêtres. Vienne un tremblement de terre, une inondation qui emporte sa maison : il la reconstruit au même endroit, sachant bien pourtant qu'un jour ou l'autre le même cataclysme risquera

de la dévaster de nouveau. Arracher cet homme à son passé, à sa tradition, serait, de la part des éducateurs de la jeunesse, un crime contre la patrie, un attentat contre nature. « La nation comme l'individu, a dit Renan, est l'aboutissant d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouement. Le culte des ancêtres est de tous, le plus légitime; les ancêtres nous ont fait ce que nous sommes. » Sans doute, Renan, quand il écrivait ces choses, songeait aux pages sublimes où Cicéron parle de sa maison de campagne et des souvenirs qu'y ont laissés ses ancêtres : « C'est ici ma vrai patrie et celle de mon frère Quintus : c'est ici que nous sommes nés, d'une très ancienne famille; ici, sont nos autels, nos parents, les monuments de nos aïeux... Je ne sais quel charme s'y trouve qui touche mon cœur et mes sens... » Et Atticus lui répond : « Je ne sais pourquoi, mais nous sommes émus à la vue des lieux où se voient les traces de ceux que nous avons aimés ou que nous admirons. Tenez, pour moi, Athènes, ma chère Athènes me plaît moins par la magnificence de ses monuments et ses antiques chefs-d'œuvre, que par le souvenir de ses grands hommes; le lieu que chacun d'eux habitait, la place où il s'asseyait, celle où il aimait à discourir, je contemple tout avec intérêt, tout, jusqu'à leurs tombeaux. »

Vous le savez, messieurs, ce sentiment est universel et voilà pourquoi la connaissance des monuments de notre histoire ne saurait rester un luxe de dilettantes et d'érudits; elle doit devenir l'un des éléments de l'éducation de toutes les classes et, en particulier, des classes populaires. Dans ses luttes pour préparer l'avenir, le présent n'a rien à gagner à faire la guerre au passé, surtout quand ce passé est la France qui porte au front une auréole de gloire que lui a faite le peuple tout entier, et à laquelle celle d'aucune autre nation ne pourrait être comparée. Non certes! les hommes qui ont créé notre tradition et nous ont transmis le nom de Français n'étaient pas des barbares. Ils n'étaient pas des barbares ceux qui ont inventé l'art gothique et jeté dans l'espace les flèches de nos cathédrales; ceux qui ont peint les exquises miniatures de nos manuscrits, ceux qui ont formé notre langue et constitué notre littérature! Ils furent de leur temps, comme nous devons être du nôtre. Ils eurent leurs vertus et leurs défauts, parce qu'ils faisaient partie de l'humanité. Surtout, ils

furent nos pères; jugeons leurs œuvres et leurs actes, mais respectons-les et conservons, comme un bien précieux et fécond en inspiration nouvelles et en progrès, leur patrimoine artistique et archéologique.

Messieurs, un peintre illustre de notre temps, voulant immortaliser dans un tableau devenu célèbre, la défense de la place d'Huningue en 1815, par une poignée de héros contre une armée d'assiégeants, a représenté les glorieux vaincus forcés de se rendre, sortant de la place avec les honneurs de la guerre. Vous vous en souvenez : la petite troupe, général et tambour en tête, défile au milieu des rangs pressés de l'armée ennemie qui présente les armes et reste saisie d'émotion, presque de stupeur, à la pensée de l'héroïsme qu'ont déployé ces braves qui sont tous blessés. Eh bien, messieurs, en contemplant à travers les siècles de notre histoire, les monuments de toute sorte que nous ont laissés les générations d'où nous sortons et qui ont fait la France grande dans le monde, dans les arts et dans les lettres, si nous n'avons plus les mêmes aspirations, les mêmes idées, le même idéal, sachons du moins reconnaître que ces générations ont accompli de grandes choses, et ces vaincus du passé par l'esprit moderne, saluons-les au passage : c'est à vous, messieurs, qu'incombe le devoir d'inviter la France nouvelle à leur présenter les armes!

A propos des bêtes qui parlent.

Quand on parcourt l'histoire de la littérature et spécialement de la poésie françaises, on est frappé de voir combien l'imagination, la fantaisie de nos écrivains s'est complu à peindre et à faire parler les animaux. Ce sont d'abord, au moyen âge, pour ne rien dire des Isopets eux-mêmes, nos divers Romans de Renart, qui, par leur ampleur comme par leur esprit, sont bien une création originale, puisqu'ils mêlent, pour la première fois, l'épopée, l'apologue et la satire; c'est ensuite, à l'époque classique, toute pénétrée pourtant de psychologie mondaine et d'humanisme, « l'œuvre exquise » du Bonhomme. Parmi les romantiques, c'est Vigny, méditant la mort du loup; Michelet qui se penche vers l'insecte et fraternise avec l'oiseau; Victor Hugo prêtant son verbe au ver de terre ou à l'âne. Après eux, Leconte de Lisle évoque, en images précises, l'existence du rapace ou du fauve; plus près de nous, la muse agreste de Fabié dédie tout un livre aux animaux de sa province; Taine observe ses chats; avant hier M. Abel Bonnard décrivait spirituellement nos « familiers »; hier M. Rostand les faisait monter sur les planches au théâtre de la Porte Saint-Martin.

C'est donc chez nous une sorte de tradition — tradition plus florissante que jamais — qui recommande à nos écoles poétiques, ce thème de prédilection.

Le fait s'explique sans doute par bien des causes diverses et qui ont varié d'un siècle à l'autre; il en est pourtant qui me paraissent plus importantes, plus profondes, et que je voudrais dégager.

*
* *

La première de toutes, au moins en date, la plus primitive, si l'on peut dire, ce sont les mœurs françaises, c'est la vie française

elle-même. Active, alerte, sous un ciel indulgent, elle s'est déroulée presque tout entière et pendant des siècles sur le sol fertile des plaines ou des coteaux, qu'on arrachait à la forêt ou à la lande : le labourage, l'élevage et la chasse ont rempli l'existence de nos ancêtres; c'est dire la place que l'animal tenait dans leur pensée. Ici, le petit monde de la ferme, « où cent poules gaîment mêlent leurs crêtes rouges » ; l'étable sombre, qu'habite l'odeur chaude des moutons, la vache « bonne et féconde, et de son trésor pleine » ; les bœufs de labour qui savent leur nom; la jument dont on est fier, l'âne qu'on tarabuste, le chien qui est de la maison. Alentour, les bêtes nuisibles, plus méchantes que dangereuses : le loup, maigre sire, toujours traqué et qui n'est pas de force; le renard « fin matois », dont M. Cunisset-Carnot nous racontait naguère encore, dans un article du *Temps*, les fourbes victorieuses; la fouine, la belette, tous les petits ennemis qu'on redoute pour le poulailler ou la récolte, mais qu'on ne craint pas autrement. Au bout des terres de culture et lâchant chaque nuit sur elle ses bandes de sangliers et ses hardes de cerfs, c'est la forêt, la forêt séculaire et puissante, la forêt sans routes, où Jacquou le Croquant braconne, où Monseigneur courre le daim. Qui ne connaît l'attrait persistant de ces belles forêts giboyeuses sur Louis XIV ou sur Louis XVI? Nous le sentons encore, ce charme, en longeant, vil piéton, les étangs solitaires de Chantilly ou de Rambouillet. Vie de peine et vie de luxe, rude labeur ou plaisir allègre ont ainsi ramené vers les bêtes des champs ou vers les bêtes des bois l'esprit et le cœur de nos aïeux.

Ces rapports journaliers expliquent l'intérêt que les poètes du moyen âge étaient certains d'éveiller chez leurs auditeurs en narrant les subtilités du goupil, la sottise d'Ysengrin et les malheurs de Copée. Peut-être même est-il permis de dire qu'ils expliquent en grande partie l'inspiration même de ces poètes et de leurs successeurs : à les lire, on sent en effet qu'ils ont vécu parmi le peuple des bêtes, sans frayeur, sans inquiétude; leurs fictions amusées nous révèlent la royauté de l'homme, qui se joue au milieu d'une nature innocente, bienveillante ou docile. Rappelez-vous, par exemple, La Fontaine, juché sur un chêne et guettant des lapins à l'heure indécise du crépuscule; il observe la garenne, l'œil égayé par les ébats et par les mines; et le

chasseur revient de l'affût avec une fable dans sa gibecière. Rappelez-vous François Fabié commençant par écouter la chanson du geai, qu'il tuera tout à l'heure, non sans remords.

Ajoutons que nos facultés littéraires s'appliquent naturellement à l'expression de la vie animale. Le mouvement nous plaît, le geste nous frappe et nous retient; ce qu'il y a d'un peu superficiel dans notre esprit s'accommode fort bien du rôle de spectateur, quand le spectacle est changeant. Puis, nous avons une singulière prestesse à découvrir un sens aux jeux de la physionomie, un « air » à tout ce qui peut passer pour un visage. C'est assurément dans la société de nos semblables que nous avons développé ce talent, si propre à la plaisanterie, mais nous le déployons plus volontiers encore, semble-t-il, à l'occasion des bêtes, qui ne s'en formalisent pas. Observez le public français dans un jardin zoologique; jamais vous ne le verrez plus en éveil, plus en verve : pachydermes ou ruminants, tous les paresseux vautrés qui semblent dormir, il les agace pour leur faire tourner la tête, pour les voir debout; invinciblement faces et silhouettes lui suggèrent l'idée d'un caractère, aimable ou bougon; il croit à la gentillesse de l'écureuil et à la moue du dromadaire. Aussi toutes ses préférences vont-elles au singe; rien ne l'attire comme cette parodie humaine, devant elle il ne peut se tenir de parler; il faut qu'il adresse aux ouistitis des condoléances, aux hamadryas des compliments ironiques; il se figure voir des clowns manqués, des acrobates de forêt-vierge et si quelque mauvais tour provoque des cris suraigus, tout le monde éclate de rire.

Cette aptitude à percevoir les similitudes extérieures et, d'après elles, à imaginer un tempérament moral, La Fontaine la possède éminemment; c'est elle qui donne son prix à la fable du Héron, par exemple; elle peut se concilier avec le don de voir et le talent de fixer les aspects réels de la vie, mais elle invite à en choisir quelques-uns, à laisser de côté les autres, comme le fait, en son domaine, la comédie de caractère; et telle est, peut-être, la raison pour laquelle certains peuples plus attentifs que nous à la perception pure ont mieux discerné les attitudes successives de la course ou du vol. En revanche cette même aptitude se combine à merveille avec le sentiment de la nature, qui, en s'unissant à elle, lui donne plus de généralité et plus de profondeur; notre littéra-

ture romantique en est la preuve. Le mouvement, d'où cette littérature procède, avait eu pour principal effet de réhabiliter la sensibilité, l'imagination, la passion, toutes les forces conscientes qui échappent aux lois de la logique abstraite ou aux règles de la morale religieuse et sociale; on reprenait ainsi confiance dans la vie individuelle; on en admirait l'élan libre ou l'essor sauvage; un tel sentiment devrait transformer aux yeux de nos poètes assimilateurs, l'animal, être de nature et d'instinct, en une espèce de surhomme. J'ai rappelé le cas d'Alfred de Vigny demandant au loup qui meurt en silence et sans même regarder ceux qui le tuent, des leçons de stoïcisme philosophique; on sait les extases de Michelet devant le rossignol, pur artiste. Et n'avons-nous pas entendu naguère moduler par une « grande dame » cette prière pleine d'humilité païenne :

Dieux gardiens des troupeaux qui tenez des houlettes,
Rendez-nous l'innocence ancestrale des bêtes.

Afin que nous ayons l'endurance des maux,
Donnez-nous la douceur des sobres animaux.

. . . . . .

Donnez-nous, pour souffrir le destin hasardeux,
L'indolence soumise et distraite des bœufs;

Faites que notre cœur, où l'enfance se fane,
Ait la gaîté robuste et la candeur de l'âne [1].

. . . . . .

Elle est naïve sans doute cette admiration des bêtes; mais elle n'a pas médiocrement accru, chez nos écrivains, la puissance de l'observation et de l'expression. Nous lui devons non seulement les enthousiasmes de Michelet, mais aussi les peintures vigoureuses et sobres des Poèmes Barbares; nous lui devons même, pour une bonne part, les belles œuvres de nos peintres et surtout de nos sculpteurs animaliers, d'un Barye, d'un Frémiet.

*
* *

Que nous reste-t-il aujourd'hui de ces dispositions précieuses? La science qui nous dicte nos jugements, règle nos opinions et s'insinue jusque dans nos impressions, épargne-telle la croyance à l'âme des bêtes? En un certain sens il faut avouer que non. La

1. Comtesse de Noailles; *Le cœur innombrable*; *les Animaux*.

méthode positive rejette tout ce qui, de près ou de loin, ressemble à l'animisme et nous savons du reste qu'appliqué à la vie humaine, l'esprit positif nous persuade de prendre la conscience comme une épiphénomène négligeable ; mais nous savons aussi que cette manière de voir est un effet nécessaire de l'analyse intellectuelle, que cette analyse n'est pourtant qu'un perpétuel effort d'activité consciente et qu'ainsi toute connaissance positive restaure, par son existence même, les ruines faites par ses conclusions. En outre, nous observons que la science multiplie les rapports de notre espèce avec les espèces inférieures ; elle nous a rendu manifeste que les conditions de notre existence ont été d'abord et sont encore, en grande partie, identiques à celle de l'existence des animaux ; après quoi notre esprit déterministe refuse d'admettre que ces innombrables identités matérielles aboutissent en fin de compte à des contrastes absolus ; nous croyons si bien aujourd'hui à la souffrance des animaux que nous avons des lois pour l'interdire, des sociétés pour l'empêcher, des hôpitaux pour la combattre. Il est donc naturel que le progrès des études scientifiques, tournant de nouveau notre pensée vers le monde animal, nous invite à prêter aux bêtes une vie intérieure, différente dans ses formes, mais analogue à la nôtre. Et c'est pourquoi nous avons pu lire avec tant d'intérêt la *Vie des Abeilles* et même l'*Intelligence des fleurs*, de M. Mœterlink ; cet intérêt ne procédait pas seulement d'une assimilation adroite de l'animal à l'homme, ni d'une vision, si exacte fût-elle, de la réalité physique ; il y entrait un certain plaisir de curiosité, un attrait de mystère entrevu, comme si l'énigme de notre condition et de notre destinée s'éclairait un peu à connaître des conditions et des destinées voisines.

*
* *

Telles sont précisément, selon moi, les raisons pour lesquelles une partie du public a peu goûté la dernière tentative de M. Rostand ; à des esprits qui avaient déjà trouvé dans la contemplation directe de la nature ou dans la lecture d'œuvres pénétrées par la pensée moderne des plaisirs intellectuels plus

profonds et plus vifs, il semblait que le poète de Chantecler, si curieux pourtant d'actualité, ne fût pas de leur époque.

Mais quoi, dira-t-on peut-être, le lyrisme et la fantaisie ne sont-il pas de toutes les époques? Si vous condamnez M. Rostand, pourquoi donc admirez-vous La Fontaine? Pourquoi le faites-vous lire à la jeunesse? Les deux écrivains ne visent-ils pas le même but, qui est de peindre l'homme sous l'amusant travesti de l'animal?

Ce rapprochement, établi par certains critiques, appelle plus d'une réserve. Tout d'abord, s'il est vrai que le fabuliste avait bien l'intention d'écrire une « comédie humaine, » on doit se rappeler qu'il jugeait réelles, pour son compte, les ressemblances supposées par l'apologue : il attribuait effectivement aux animaux des désirs, des passions, des calculs; nul doute qu'il ait cru la fourmi prévoyante et le lion généreux. N'oublions pas qu'au moment où La Fontaine osait comparer, dans le fameux discours à Madame de la Sablière, l'âme des animaux à celle des enfants, son noble ami, celui-là même à qui la fable des *lapins* est dédiée, le duc de la Rochefoucauld s'ingéniait à définir les différents caractères humains par leur similitude exacte avec le tempérament de telle ou telle espèce animal : aux yeux du fabuliste comme à ceux du moraliste, l'apologue exprimait donc au travers de ses « mensonges » une double réalité positive. Et c'est évidemment pour respecter et rendre visible cette double réalité que le poète eut soin de conserver aux animaux leurs mœurs, ou tout au moins, de les déformer le moins possible; comparez ses peintures à celles de Florian, comparez-les à leurs sources et vous sentirez vite combien La Fontaine s'inquiète de suivre la nature, telle qu'il la pouvait connaître; partout vous apercevrez dans son œuvre un art délicat et sûr qui cherche à combiner le vrai avec les caprices de la fiction.

Cet art se montre déjà dans la conception des sujets traités : on a répété souvent, depuis Taine, que les fables dépeignaient la société du XVIIe siècle, le paysan champenois, le bourgeois parisien, la cour de Louis XIV. Il faut s'entendre : ce que La Fontaine, comme Molière lui-même, nous présente, c'est, sous la forme précise qu'ils ont affectée de son temps, des vices et des passions très générales; son analyse rattache les mœurs parti-

culières qu'il observe à des tendances simples et profondes; dans les flatteries d'un La Feuillade ou d'un Dangeau elle sait voir l'égoïsme sournois et sans scrupule, qui n'est pas moins le fait du renard que celui du courtisan. Au surplus, la peinture morale l'emporte de beaucoup chez La Fontaine sur la peinture sociale; le fabuliste choisit presque toujours des sentiments naturels et généraux, dont la loi s'impose à l'homme autant qu'à la bête : l'exaltation amoureuse, l'amour-propre, le dévouement maternel, la peur de la mort, que de fables, consacrées à ces instincts primitifs, nous montrent, sans que nulle transposition doive intervenir, le cœur humain dans les gestes de l'animal? — Et à côté de ces fables, combien d'autres nous découvrent la figure même de la vie, de la destinée, du hasard, des grandes forces, clairvoyantes ou aveugles, qui tiennent tous les êtres dans leur main puissante? Ici encore, la pensée du poète embrasse d'un seul regard la nature entière. Ajoutons que ces vues d'ensemble nous sont présentées en des récits qui donnent à la fiction, par une entente adroite du « sacrifice », un air de vraisemblance inimitable, et qui gardent toujours l'accent de la naïveté, mais d'une naïveté pleine de finesse et qui n'est jamais dupe.

Comment à cet art simple et subtil, léger et fort, comparer celui de M. Rostand? Par quel biais prendre Chantecler pour y retrouver ces rares qualités? Essayons de démêler le laborieux effort de huit années grâce auquel le poète a fait sortir un drame en quatre actes de la mince impression de nature, qui en fut, nous assure-t-on, le germe. Elle s'exprime, cette impression, dans l'hymme des coqs de M. Abel Bonnard; elle y est même développée amplement, copieusement; néanmoins le poème des *familiers* peut plaire, parce qu'il est lyrique et stimule notre imagination toujours complaisante. M. Rostand, lui, voulait tirer de ce thème — un coq qui s'imagine ramener le soleil — un grand intérêt, toute une action théâtrale : il dut donc inventer une situation dramatique, précise, compliquée et, par là, singulière; on sait quelle fabulation il a conçue : l'arrivée fortuite de la faisane, le *five o clock* chez la pintade, le combat avec le pile blanc, le départ pour la forêt, la rencontre du rossignol, et le retour désenchanté mais viril dans la basse-cour, où domestiquée par l'admiration, la faisane vient s'enfermer elle aussi.

C'est peu de chose et c'est déjà beaucoup trop, car c'est l'aventure, avec ses accidents arbitraires, substituée à la nature. Il est vrai que cette aventure enveloppe un symbole. Chantecler figure le poète qui se croit génial, puissant, et qui, désabusé par la vie, continue à chanter, parce que telle est sa fonction sociale. C'est là, je pense, un minimum d'interprétation ; mais ce minimum est déjà trop, beaucoup trop, si l'on se souvient — et comment l'oublier? — que la bête chargée de nous suggérer ces idées philosophiques est le bon coq de basse-cour que nous connaissons tous, pour l'avoir entendu claironner et vu plastronner. Que reste-t-il de simple et de naturel sous ces allégories écrasantes? — Découvrons maintenant l'autre aspect du drame et prenons-le comme une satire : voilà tous les personnages transformés en types sociaux. Ces types auront-ils, comme chez La Fontaine, une valeur générale et vraiment humaine? Verrons-nous agir les instincts profonds, qui mènent la vie? Non pas; le poète ne peut ou ne veut se détacher de son expérience individuelle et pour ainsi dire professionnelle; il rêve de salons, de tel salon; de critiques, de tel critique; de snobs, de tel snob; ses animaux n'ont pas les vices ordinaires de l'humanité, ils ont les tics qui sévissent à l'heure présente dans une société étroite et raffinée; leur principal emploi est de renchérir sur la mode et de faire des calembours : une maladie du langage, tel est enfin de compte le trait de mœurs le plus visible que le poète attribue à des bêtes. Et de nouveau je demanderai : que reste-t-il de la nature? Comment veut-on que nous rapprochions dans une même émotion esthétique des éléments aussi disparates? Quelle comparaison établir entre une œuvre semblable et l'art discret, fondu, nuancé du Bonhomme?

*
* *

C'est qu'il n'y a point deux façons de faire vivre et parler la nature : que l'écrivain s'abandonne à l'élan lyrique, ou qu'il essaie d'obtenir une impression plus objective, il faut toujours qu'un amour profond et une étude passionnée du réel animent son œuvre.

Relisez l'*Oiseau* et cherchez le secret de l'émotion que produit

cette lecture; il est tout entier dans la sensibilité riche et vibrante de Michelet; pour reprendre le mot de Pascal; ce n'est pas un « auteur », mais un « homme » que nous « trouvons », un homme dont la conscience est large ouverte à la saine et simple sensation physique aussi bien qu'à l'exaltation intellectuelle et qui communie avec l'univers, ainsi que nous, par sa vie même. J'avoue qu'il nous découvre ingénument ses affections, ses haines, jusqu'à ses passions politiques et qu'elles donnent, par exemple, une figure bien singulière au pic ou à l'aigle; mais si malencontreuses, si fausses parfois qu'elles puissent être, toutes ces impressions viennent se fondre dans l'adoration de la nature; la sympathie de Michelet, plus encore que sa philosophie, rapproche, apparente tout ce qui a reçu mission de vivre; et son lyrisme est tel, en somme, que tantôt il double la valeur objective de l'œuvre, et tantôt il y supplée.

Des mérites de même ordre, quoique très divers, recommandent les contes célèbres de Kipling; sans doute il ne faut pas demander à l'auteur des Livres de la Jungle la prompte, chaude et bouillonnante sensibilité de Michelet; le sang-froid d'outre-Manche se retrouve jusque dans ses pages les plus émouvantes; mais, sous cette maîtrise de soi, quelle richesse de sensations vives, de précise et pénétrante sympathie! Jamais peintre a-t-il observé la nature d'un œil plus respectueux? Mieux noté la démarche ou l'attitude? Et jamais poète a-t-il plus heureusement imaginé la « psychologie » des bêtes? Si j'en avais le loisir il me serait aisé de faire voir avec quelle fidélité Kipling sait ajuster le sentiment sur l'allure vraie de l'animal, associer au sentiment le geste exact et coutumier; je citerais, par exemple, la petite mangouste, toujours en mouvement, dont la colère allume l'œil rouge et gonfle la queue hérissée; le plaintif rat musqué, qui n'ose trotter que le long des murs; Kaa, le vieux serpent python, s'immobilisant pour retrouver, dans les replis de sa mémoire, l'image d'un passé lointain. Mais, sans descendre au détail des mœurs particulières, j'attirerai du moins l'attention sur les pages où Kipling nous peint, d'une manière si neuve, la force et le caractère impératif de l'instinct (*Comment vint la crainte*), l'ascendant de l'espèce humaine sur les animaux ou ses rapports avec eux (*la Loi de la Jungle*); je rappellerai, par exemple, l'ad-

mirable récit intitulé *La course de printemps* : la saison de l'amour s'annonce au bruissement d'une feuille que le vent agite ; la panthère noire entend l'approche mystérieuse ; couchée sur le dos, elle joue comme un jeune chat ; la jungle entière semble changer d'âme et l'homme, étonné, sent grandir en lui-même une inquiétude nouvelle, qui le ramène vers les villages... Ce mythe se déroule dans l'atmosphère qui lui convient le mieux, sur la terre des grandes légendes cosmiques et religieuses, loin de nous, loin des villes et, pour ainsi dire, en dehors du temps.

*
* *

Ce sont ces harmonies qui font la valeur d'une œuvre ; elles supposent une expérience des plus riches, attendu qu'il est nécessaire d'avoir senti dans l'ébranlement de ses nerfs et les pulsations de ses veines, les fortes impressions de nature dont le charme est irrésistible ; elles attestent que les facultés poétiques propres à une époque, stimulées par une civilisation, ont enfin trouvé quelque part leur équilibre et que les énergies d'un bel organisme humain sont mises au service d'une intelligence vigoureuse..... car il faut être très intelligent pour savoir faire parler les bêtes.

G. Gastinel.

L'Instruction publique au Sénégal.

Parmi les services techniques relevant du Gouvernement du Sénégal, celui de l'Enseignement, constitué sans sa forme actuelle en 1903 seulement, est un des moins anciens. Mais il y avait des écoles dans la Colonie bien avant cette date, et il faut remonter à une époque où l'autorité française, limitée à quelques enclaves telles que Saint Louis, Rufisque, Sédhian, etc., venait à peine d'être restaurée après les orages de la Révolution et la domination anglaise, pour constater les premières créations de cette nature.

Si à l'heure actuelle le séjour au Sénégal ne présente plus de grands dangers pour les Européens, il fallait à cette époque un courage peu commun pour affronter un climat dont la réputation d'insalubrité n'était que trop fondée. Ce furent cependant des femmes qui en donnèrent d'abord l'exemple, et qui, dans les principaux centres de la Colonie, fondèrent des écoles de filles, de longues années avant que fussent ouvertes les premières écoles de garçons. Dès 1819, deux ans après le naufrage de la *Méduse* et la remise de la Colonie aux Français, la Révérende Mère Javouhey, supérieure de l'Ordre de saint Joseph de Cluny, fondait à Saint-Louis une école de filles, et trois ans plus tard, elle confiait à des sœurs de sa Congrégation le soin d'en ouvrir une autre dans la ville de Gorée, qui était alors la seconde capitale du Sénégal. Quant à celle de Dakar, peuplée aujourd'hui de 25 000 habitants et capitale de l'Afrique occidentale francaise, elle existait à peine à cette époque, et comprenait seulement quelques huttes de pêcheurs. Les Sœurs de l'Immaculée Conception y établirent cependant, en 1847, une école à une seule classe qui eut d'ailleurs des débuts difficiles et fut plus d'une fois menacée dans son existence.

Ce n'est que dans les dernières années de la monarchie de Juillet et sous le second Empire que furent fondées, par les Pères du Saint-Esprit et les Frères de Ploërmel, les principales écoles de garçons. Celle de Saint-Louis est de 1841, celle de Gorée, de 1843, celle de Dakar, enfin, de 1869.

Ainsi, c'est à des congréganistes des deux sexes que revient le mérite d'avoir les premiers travaillé à répandre l'instruction française au Sénégal. A cette époque, le personnel laïque se constituait péniblement dans la métropole, au milieu des méfiances et des vexations. L'esprit du temps lui était défavorable, et le moment n'était pas encore venu pour lui de réclamer sa place aux Colonies, où il n'eût rencontré que préventions et hostilité.

Cependant, même aux mauvais jours de l'Empire autoritaire et clérical, il y eut pour le Sénégal une époque, considérée à bon droit comme la plus brillante de son histoire, où les principes libéraux furent en honneur. Le Gouverneur Faidherbe administrait alors la Colonie, et dans l'intervalle de ses luttes contre les Maures, les Toucouleurs et les Tiedos du Cayor, trouvait le temps de fonder des écoles dont il confiait la direction à des maîtres laïques. Ce fut d'abord l'école des ôtages qui dans sa pensée était une institution surtout politique, et constituait, en effet, un excellent moyen de gouvernement. Il y plaça en qualité d'internes les héritiers des grands chefs du pays, qui répondirent ainsi de la fidélité de leurs parents, et se préparèrent en outre, sous la direction d'un commis de la marine, homme de cœur et de caractère, à servir plus tard, dans des emplois importants, les intérêts de la France et de la civilisation. Cet établissement, qui pendant un demi-siècle a rendu de grands services, n'a plus guère de raison d'être aujourd'hui que, devant les progrès de notre autorité, les chefs héréditaires ont pour la plupart disparu, et que d'ailleurs les écoles publiques sont mises à la portée de tout le monde.

L'école des ôtages, appelée depuis Collège des Fils de Chefs, était donc un établissement aristocratique et fermé. Faidherbe fonda en outre à Saint-Louis deux écoles, l'une de garçons, l'autre de filles, où purent être reçus les indigènes de toute condition, et qui furent pendant de longues années les seules écoles vraiment démocratiques de la Colonie, les seules où les enfants, qu'ils fussent musulmans, fétichistes ou catholi-

ques, fils de nobles ou d'humbles artisans, eussent la certitude d'être reçus avec un égal empressement, et traités avec la même équité.

Vingt ans plus tard, en 1883, dans la ville de Rufisque, dont la fortune commerciale commençait à se dessiner en même temps que se développait la culture de l'arachide, le premier gouverneur civil de la Colonie, M. Servatius, ouvrit également deux écoles laïques, pour les enfants de l'un et l'autre sexe. Elles furent bien accueillies dans un centre où, en raison de la présence d'un grand nombre d'Européens, les idées étaient plus avancées qu'ailleurs, et suivaient de plus près, dans leur évolution, celles de la métropole.

Bien que nous n'ayons pas de renseignements détaillés sur les rapports qui s'établirent entre laïques et congréganistes, il semble bien que la paix et les bons procédés ne furent pas la règle, et tout permet de supposer, au contraire, que gênés dans leur privilège jusque-là incontesté, les frères et les sœurs ne tardèrent pas à entreprendre contre leurs rivaux une lutte opiniâtre, en se servant des avantages considérables que leur donnaient une longue connaissance de la Colonie, et les sympathies de l'Administration. Le succès récompensa leurs efforts, et pendant les dernières années du siècle, à l'époque où dans la métropole, la laïcisation de l'enseignement public et la sécularisation de l'État s'achevaient, au Sénégal, au contraire, les établissements laïques se fermaient les uns après les autres, laissant le monopole congréganiste se reconstituer progressivement sur leurs ruines. Nous voyons, en effet, l'école de filles de Saint-Louis cesser d'exister en 1883, et quelques années après, en 1888, les frères de Ploërmel et les sœurs de Castres prendre la direction des écoles de Rufisque : seule, l'école de garçons du chef-lieu put sauver son existence, en partie grâce à la patiente énergie de son directeur, M. Duval; mais elle fut réduite à végéter, avec un effectif insignifiant d'une vingtaine d'élèves, et l'on peut dire que jusqu'en 1903, l'histoire de l'instruction publique au Sénégal se confond à peu près avec celle des congrégations toutes puissantes.

*
* *

Il n'y a pas lieu d'étudier ici ce qu'a éte leur œuvre dans la Colonie, bien que grâce à un recul de cinq années, il soit déjà possible d'y faire avec impartialité le départ du bien et du mal. Il est cependant une constatation qu'on ne saurait négliger, si l'on veut comprendre la nécessité et l'importance de la réorganisation de l'enseignement qui s'est poursuivie de 1903 à 1909. C'est que les congréganistes se sont désintéressés à peu près complètement des populations de l'intérieur, et ont volontairement limité leur œuvre d'instruction aux principales agglomérations de la Côte. En 1903, ils ne possédaient d'écoles qu'à Saint-Louis, Dakar, Corée, Rufisque, Thiès et Ziguinchor. Encore dans ces villes mêmes ne se souciaient-ils guère que de la clientèle catholique, dont ils s'appliquaient à satisfaire tous les désirs; tandis que, plus préoccupés de faire du prosélytisme religieux que de répandre l'instruction, ils n'admettaient les enfants musulmans qu'à la condition qu'ils voulussent bien réciter les prières, apprendre le catéchisme, et même suivre les offices du culte catholique. Faute de concurrence, ils recevaient sans doute un assez grand nombre de ces enfants, ceux qui étaient décidés à faire tous les sacrifices de forme pour se mettre en état d'occuper plus tard des situations avantageuses dans l'Administration ou le Commerce; mais leurs progrès n'en étaient pas moins, de ce côté fort limités, comme d'ailleurs leurs ambitions.

Dans les pays de Protectorat, qui constituent la partie rurale de la Colonie, et de beaucoup la plus importante en étendue et en population, l'organisation scolaire, poursuivie en dehors des congréganistes, témoignait des intentions louables du Gouvernement, mais n'aboutissait guère qu'à des insuccès. On établissait des écoles un peu partout, sans trop se demander si elles trouveraient ou non des conditions favorables à leur prospérité; on leur donnait à grands frais une installation matérielle presque luxueuse : bâtiments en briques, pour la plupart, mobilier et matériel abondants, fournitures classiques plus que suffisantes.

Mais la difficulté était grande lorsqu'il s'agissait de les pourvoir d'instituteurs. Comme il n'existait dans la colonie aucun établissement où les jeunes gens pussent recevoir une prépara-

tion spéciale aux fonctions de l'enseignement, on prenait au hasard et sans condition de diplômes des indigènes sachant à peu près écrire et parler le français. Il en venait de l'école secondaire, du collège des Fils de chefs et même des écoles élémentaires. Quelques-uns étaient des débutants de dix-huit à vingt ans; d'autres, en plus grand nombre, avaient servi plus ou moins longtemps dans le commerce ou l'industrie; mais les uns et les autres présentaient ce double trait commun de n'avoir qu'une instruction rudimentaire, et d'ignorer le premier mot des méthodes d'enseignement.

Encore le mal n'eût-il été que relatif si ces maîtres improvisés avaient été bien dirigés et tenus en haleine par de fréquentes inspections, s'ils avaient en outre reçu des autorités locales l'aide nécessaire pour le recrutement de leurs élèves; mais, sauf dans certains cercles plus énergiquement administrés, ils étaient livrés à eux-mêmes, et quelle que fut au début leur bonne volonté, ils se laissaient bientôt aller à leur indolence naturelle.

Aussi les écoles de brousse ne duraient-elles guère, et se fermaient-elles, faute d'élèves, les unes après les autres. La liste serait longue de toutes celles qui ont disparu, et dont les bâtiments tombent en ruines ou servent de gîte d'étapes : Sakal, N. Guick, dans le cercle de Louga; Bokol, Mérinaghen, Richard-Toll dans celui de Dagana; Lambaye, Goundiane, Baback, M. Bambey dans celui de Thiés, etc. etc.

En somme, malgré l'argent et la bonne volonté dépensés, l'instruction ne faisait de progrès ni dans les villes, ni dans les campagnes, parce que l'organisation et les vues d'ensemble manquaient. Il ne faut pas chercher ailleurs la raison de ce fait déplorable qu'après plus de deux cents ans d'influence, sinon de domination française, les indigènes parlant notre langue étaient naguère encore en infime minorité, même dans des villes comme Saint-Louis et Dakar, où ils vivent tous, plus ou moins directement, de la présence des Européens et du mouvement d'affaires qui en résulte.

*
* *

Heureusement un fait de la plus grande importance pour la colonie, la réorganisation du Gouvernement général de l'Afrique

occidentale française, est venu mettre fin en 1902 à cette situation, qui paraissait sans issue. Jusqu'à cette époque, le Gouverneur du Sénégal avait exercé en outre, avec le titre de Gouverneur général, un droit de contrôle sur les administrations locales de la Guinée, de la Côte d'Ivoire, du Dahomey et du Soudan, et l'on considérait ces colonies comme des filles cadettes ou des prolongements de la première. Le décret de 1902 les mit toutes sur le même pied, et les plaça sous la haute direction d'un gouverneur général ayant des services distincts et une capitale propre, Dakar, située à 260 kilomètres du chef-lieu du Sénégal.

Alors commença pour toutes les administrations, et en particulier pour l'enseignement une période de réorganisation progressive qui est à peine terminée aujourd'hui. Les principes dont se sont inspirés les auteurs de cette réforme et dont les arrêtés organiques du 24 novembre 1903 sont la mise en application, apparaissent maintenant avec une clarté parfaite. Il ne pouvait d'abord être question de négliger les intérêts des enfants européens qui, appelés le plus souvent à continuer leurs études en France, doivent se trouver à tout moment au niveau de leurs camarades de même âge placés dans les établissements métropolitains. C'est pour eux qu'ont été instituées les *écoles urbaines*, dont le programme « est celui des écoles primaires de la métropole » modifié seulement dans la mesure exigée par les nécessités locales. Ces écoles préparent à un « certificat d'études primaires élémentaires analogue à celui institué pour la métropole par la loi du 28 mars 1882 ». Après l'obtention de ce diplôme, les élèves peuvent, soit continuer leurs études en France, grâce aux bourses très nombreuses que la colonie met au concours, soit suivre l'un des cours complémentaires de Saint-Louis, et se préparer, sous la direction d'instituteurs et de professeurs, aux carrières qu'offrent les administrations et les maisons de commerce. Il semble donc bien que les intérêts scolaires de la population européenne, d'ailleurs trop peu nombreuse au Sénégal, n'aient pas été lésés par cette réorganisation, mais qu'ils aient reçu au contraire toutes les satisfactions compatibles avec les ressources d'un budget modeste.

***

Il faut reconnaître cependant que sur ce point, les auteurs de la réforme de 1903 ont simplement maintenu ce qui existait antérieurement, et que toutes leurs innovations ont rapport à l'instruction des indigènes. Contrairement à certaines opinions très répandues ici dans une partie de la population, ils ont estimé que, sans poursuivre le rêve dangereux d'une assimilation dont l'indigène, justement attaché à ses mœurs et à ses traditions, serait le premier à ne pas vouloir, ils avaient cependant le devoir de l'instruire, d'abord dans son propre intérêt, afin de lui permettre d'améliorer ses conditions d'existence et de se soustraire à l'exploitation dont, sous des formes diverses, il a été si longtemps la victime, ensuite pour nous-mêmes, de façon qu'il puisse collaborer avec intelligence et conviction à notre œuvre de civilisation, au lieu de rester entre nos mains un instrument passif et indifférent. Multiplier les écoles rurales, non plus au hasard, mais suivant un programme établi avec soin, en tenant compte, notamment, de l'activité économique de chaque localité et des ressources qu'elle peut offrir pour le placement des élèves sortants; réduire au minimum les frais d'installation, et se contenter, en général, d'une grande case en matériaux du pays, rapidement construite et facile à réparer ou à rebâtir, quand il y a lieu; instituer pour ces écoles un enseignement d'une extrême simplicité, ne comprenant que la langue française, principal objet d'études, la lecture, l'écriture, le calcul, des leçons de choses et quelques notions de géographie locale, former enfin un personnel nombreux d'instituteurs et de moniteurs indigènes modestement rétribués, mais capables tout de même, à la condition d'être bien encadrés et régulièrement contrôlés, de donner avec assez de méthode cette première instruction, telles étaient les conditions du problème qui se posait en 1903, et qui, à l'heure actuelle, est en bonne voie de résolution.

***

Parmi toutes ces questions, la plus importante était évidemment celle du personnel, qui, trop négligée par l'ancienne admi-

nistration de la colonie, était pour beaucoup dans l'insuccès de son œuvre scolaire. C'est aussi celle que le nouveau Gouvernement mit au premier rang de ses préoccupations, estimant qu'il est facile de créer des écoles, de les pourvoir d'une installation matérielle convenable et d'une organisation pédagogique appropriée aux besoins locaux, mais que cela ne sert pas à grand'chose si l'on manque d'instituteurs.

Malheureusement, il faut des années pour constituer un personnel enseignant nombreux et capable, surtout dans une colonie où l'instruction est restée à l'état embryonnaire. On ne pouvait compter, pour mener à bien cette mission, sur le cours des congréganistes, dont les services avaient été autrefois très utiles, mais qui n'inspiraient pas confiance à une population presque en totalité musulmane. La laïcisation se fit en deux étapes, en 1903 et 1904, et grâce aux ménagements légitimes de l'Administration, ainsi qu'au bon esprit dont firent preuve les frères congédiés, elle ne donna lieu à aucune difficulté importante.

Le recrutement du personnel enseignant laïque fut par contre assez laborieux, malgré le bienveillant concours du Département de l'Instruction publique, de l'Alliance française et de la Mission laïque. Les conditions offertes étaient cependant de nature à tenter des esprits audacieux et résolus : soldes de 6 000 à 9 000 francs pour les professeurs, de 3 000 à 6 000 francs pour les instituteurs et les institutrices ; indemnités relativement élevées pour direction d'école (1 000 francs), cours d'adultes et enseignement manuel (600 francs) ; avantage d'avoir chaque année trois mois et demi de vacances, pendant la mauvaise saison (juillet à octobre), et d'être autorisé à les passer dans la métropole, sans préjudice du droit au congé administratif de six mois après deux ans de séjour. Aucune autre administration, ni au Sénégal, ni ailleurs, ne traitait, au moins sur ce dernier point, aussi libéralement ses fonctionnaires. Et cependant, les candidatures furent extrêmement lentes à se produire, tant est profonde, dans l'esprit des Français, l'injuste prévention contre les Colonies.

Et ce qui n'est pas moins pour surprendre, c'est qu'en grande majorité les demandes furent produites, non par des institu-

teurs, mais par des institutrices. Comme au temps de la mère Javouhey, les dames ont montré en la circonstance plus de décision que les hommes; aussi sont-elles en plus grand nombre dans le personnel, ce qui a mis l'Administration dans la nécessité de confier à plusieurs d'entre elles des classes de garçons, malgré les inconvénients que présente une telle mesure en pays musulman plus que partout ailleurs.

Les nouveaux maîtres arrivaient pleins de bonne volonté et d'ardeur au travail. Mais ils n'avaient que des idées très vagues sur la Colonie, sur les besoins et les aptitudes de leurs élèves, et sur ce qu'ils allaient être appelés à enseigner. Comme il fallait s'y attendre, ils commencèrent par appliquer les méthodes et les programmes de France. Ils firent étudier aux petits noirs la nature et les attributions des « trois pouvoirs de l'État, législatif, exécutif et judiciaire », les hauts faits de « nos aïeux les Gaulois », la liste des départements français, avec leurs chefs-lieux et villes principales, en sorte que l'école du Sénégal parut rester, malgré quelques heureux changements, ce qu'elle était au temps des frères, une copie servile et sans physionomie propre de l'école métropolitaine.

Cependant les nouveau-venus ne tardèrent pas à se faire une idée plus juste des véritables besoins de leurs élèves, et à se rendre compte qu'à la différence des milieux devait correspondre une différence dans les études. N'ayant pas d'ouvrages spéciaux où trouver la matière de leurs leçons, ils se mirent à la recherche de toutes les publications qui pouvaient les documenter sur les choses de la Colonie, compulsèrent des collections de vieux journaux officiels, d'anciens annuaires, se firent renseigner par des fonctionnaires, des commerçants, des chefs d'entreprise, et finirent ainsi par se procurer tous les éléments nécessaires pour donner à leur enseignement le caractère local et pratique qu'il devait avoir. Ils comprirent aussi que les méthodes métropolitaines ne pouvaient convenir à des débutants de douze à quatorze ans, n'ayant encore aucune notion de français. L'emploi de la méthode directe, qui consiste à enseigner les choses, s'imposa à eux comme le seul moyen d'entrer en rapport avec leurs élèves, et les exercices de langage prirent bientôt dans les horaires la large place qui leur revient. Aussi les pro-

grès ont-ils été rapides depuis lors, chez des enfants d'esprit naturellement éveillé, et la constatation en a été faite bien des fois, notamment aux examens du certificat d'études primaires, où des personnes autorisées ont été frappées de la netteté et de l'étendue relative des connaissances dont les candidats font preuve en ce qui regarde l'histoire et la géographie locales.

*
* *

Malheureusement, les instituteurs européens sont aux Colonies des fonctionnaires de luxe, qui rendent les meilleurs services, mais coûtent extrêmement cher, en sorte qu'il serait très onéreux, sinon pratiquement impossible, de constituer un personnel tout entier avec de pareils éléments. En matière d'enseignement, comme pour toute entreprise coloniale, les blancs encadrent, forment les états-majors, se réservent les besognes délicates et difficiles. C'est ainsi qu'au Sénégal, ils sont chargés d'instruire les petits Européens, de parfaire l'éducation des indigènes candidats aux examens et concours, de former dans des établissements spéciaux les futurs instituteurs, contre-maîtres, interprètes, de diriger enfin les écoles importantes, à cinq ou six classes, où rien de bon ne se ferait s'il ne s'y trouvait une main ferme pour assurer le bon ordre et la régularité dans le travail. Mais la collaboration des indigènes est cependant indispensable si l'on veut obtenir des résultats pratiques, surtout dans les écoles rurales, et il convient d'y faire appel le plus largement possible, aussi bien par raison d'économie que dans l'intérêt de la justice et de l'équité. Cette nécessité, dont on ne s'était pas suffisamment rendu compte en 1903, lors de la laïcisation, s'est imposée par la suite, et tandis qu'au début, le nombre des instituteurs européens était double, pour le moins, de celui des indigènes, la proportion est maintenant renversée, et l'écart s'accentue chaque année davantage.

Le personnel enseignant indigène du Sénégal a été constitué d'abord au moyen des instituteurs en fonctions en 1903, et qu'il fallait bien utiliser, malgré l'insuffisance de la plupart d'entre eux. Pour les obliger à se remettre au travail et à compléter les lacunes de leur première éducation, on les a mis en demeure de

se munir du brevet local, sous peine de licenciement, et la menace a produit un tel effet, qu'au bout de trois ans, ils étaient presque tous en règle. On en a appelé en outre un certain nombre à servir pendant un an, soit à l'École normale, en qualité de surveillants-élèves, soit dans de grandes écoles élémentaires, comme adjoints à des directeurs européens, et on leur a ainsi donné les moyens de se former à nos méthodes, avant de revenir dans leurs postes ruraux, où ils rendent, en général, de bien meilleurs services que par le passé.

Mais il fallait de nouveaux instituteurs en assez grand nombre, pour maintenir le cadre au complet et faire face aux créations prévues au programme de 1903. Il a été au début très difficile de les trouver en raison d'une sorte de crise du personnel indigène qui existait alors au Sénégal. Tous les services, en effet, travaux publics, santé, postes, se sont développés en même temps de 1902 à 1905, et ont dû se mettre en quête d'agents locaux, à une époque où les indigènes lettrés étaient encore extrêmement rares. Pour s'en procurer quand même, il n'y avait qu'un moyen, qui était d'élever les soldes; c'est ainsi que des commis des Postes et des aides-médecins — ces derniers sachant à peine parler français — sont arrivés à gagner, suivant les classes, de 1 800 à 3 600 francs.

L'enseignement se trouvait doublement en état d'infériorité, par le fait qu'il payait moins ses fonctionnaires (de 1 500 à 2 400 francs), et qu'il leur demandait davantage comme instruction générale. Aussi les candidatures étaient-elles devenues si rares que, loin de pouvoir songer à des accroissements d'effectifs, on avait peine à maintenir au complet l'ancien personnel, où l'appât des soldes plus élevées faisait des vides trop nombreux.

Cette situation s'est heureusement modifiée depuis l'arrêté du 6 juin 1908, qui a créé deux nouvelles classes d'instituteurs indigènes, à 2 700 et 3 000 francs, et assuré aux fonctionnaires de ce cadre des avantages spéciaux pour enseignement des adultes, direction d'écoles à trois classes, possession du diplôme supérieur d'études, etc. Grâce à cette réforme et aux progrès réalisés dans les écoles par l'effet de la laïcisation, le service de l'instruction publique trouve plus facilement aujourd'hui les agents qui lui sont nécessaires.

*
* *

Dans le but de les préparer à leurs fonctions, l'arrêté du 24 novembre 1903 a décidé la création, en Afrique occidentale française, d'une école normale indigène qui s'est ouverte à Saint-Louis, au début de l'année scolaire 1903-1904. Cette école a eu des commencements difficiles, la persévérance n'étant guère dans les habitudes des noirs, et les études de trop longue durée ayant vite fait de les décourager. Le premier concours réunit seulement quatre candidats, dont trois furent admis. Aujourd'hui, quoique des désertions se produisent de temps à autre, l'école a cependant un effectif sérieux et solide de 48 élèves, dont 25 en première année, 12 en seconde et 11 en troisième. C'est peu, sans doute, mais nous ne sommes pas à plus de six ans de la création, et les résultats satisfaisants du concours de 1908 donnent lieu d'espérer que le recrutement deviendra avec le temps de plus en plus facile et abondant. Les dispositions sont prises, d'ailleurs, pour recevoir, à partir de 1909, trente-cinq élèves par année, au minimum.

Le service est assuré à l'École normale par cinq fonctionnaires, dont un directeur, un professeur de sciences et trois instituteurs. Le programme y diffère beaucoup de ce qu'il est dans les établissements métropolitains de même nature. Préparés dans les écoles élémentaires et munis simplement du certificat d'études primaires, les élèves-maîtres n'ont au moment de leur entrée ni les connaissances ni les habitudes d'esprit que leurs camarades de France ont pu acquérir dans les écoles primaires supérieures. La pratique insuffisante qu'ils ont de la langue française ne leur permettrait de suivre qu'avec peine un exposé oral un peu rapide; aussi les professeurs ont-ils soin de parler lentement et d'articuler aussi nettement que possible. Ils exposent d'ailleurs moins qu'ils n'interrogent; ils exercent les élèves à parler couramment, sans trop chercher leurs mots, à développer plus ou moins longuement, après quelques minutes de préparation, un thème facile; ils s'appliquent enfin à rectifier la prononciation, pour laquelle les lèvres indigènes sont particulièrement malhabiles. Ils obtiennent ainsi, avec le temps et la patience, des résultats satisfaisants : les instituteurs formés à l'École normale par-

lent et écrivent avec une correction suffisante; ils savent rester simples et éviter les termes prétentieux ou les tournures ampoulées qu'emploient si volontiers les demi-lettrés du Sénégal; ils ont acquis aussi une prononciation convenable, ne confondent plus les sons *i* et *u*, les articulations *s* et *ch*, et ne diraient pas, comme la plupart des autres noirs, *munute* pour *minute*, *line* pour *lune*, *sazesse*, ou, en s'appliquant, *chazèche* pour *sagesse*.

Au nombre des enseignements de première importance figurent, en outre du français, dans les programmes de l'École normale, les sciences physiques et naturelles, présentées sous forme de leçons de choses. Il n'en est pas dont la valeur soit supérieure au point de vue de l'éducation. Les noirs du Sénégal, en effet, comme tous les peuples primitifs, sont portés à voir partout dans la nature l'intervention arbitraire et plus ou moins fantasque d'être surnaturels, esprits, génies ou sorciers, contre les maléfices desquels ils se prémunissent au moyen de gris-gris ou de pratiques pas toujours inoffensives. Ces sciences offrent le meilleur moyen d'affranchir en eux l'esprit d'observation et de critique, de les exercer à dégager les causes réelles des phénomènes, et de leur faire comprendre ainsi que les marabouts guérisseurs peuvent bien faire illusion à des ignorants, mais que le médecin a seul le pouvoir, en remontant à la source du mal, d'en enrayer les progrès et de procurer la guérison.

L'enseignement de l'histoire, aussi important que celui des sciences, n'est pas moins difficile à donner, et risquerait, si l'on n'y prenait garde, d'être plus dangereux qu'utile. Ce n'est pas que les souvenirs d'une conquête même récente soient pour nous gêner. En somme, presque partout, les Français ont été des libérateurs; ils ont affranchi les Sénégalais de leurs damels et de leurs Tiédos, qui faisaient vivre le pays sous un régime de terreur pire, sans doute, que notre régime féodal; ils ont délivré le Soudan des grands ravageurs, Ahmadou, Samory et autres, qui pour la plus grande gloire d'Allah, en faisaient un désert; ils ont, au Dahomey, mis fin aux trop fameuses *coutumes*. Nous pouvons donc rappeler sans crainte de pareils services, quoiqu'il fût maladroit d'y insister, le noir étant très susceptible. Mais, c'est dans l'enseignement de l'histoire de France que se trouve le principal écueil. Il faut que la métropole conserve tout son

prestige aux yeux des indigènes, et qu'elle leur paraisse digne d'être à la fois aimée et redoutée. Il ne s'agit pas, comme on l'a prétendu, de défigurer son histoire à la façon du Père Loriquet, mais de n'en retenir que ce qui peut vraiment servir à l'éducation des élèves, de laisser de côté par exemple, les guerres de conquêtes, heureuses ou non, de faire le silence sur les dissensions intérieures, de négliger même les biographies des grands hommes, dont l'exemple, précieux pour l'éducation civique des écoliers français, laisserait nos jeunes noirs fort indifférents. Ce qu'il leur importe de savoir, c'est de quelle façon les Français, misérables au début, comme ne peuvent l'être les plus déshérités des indigènes dans la plus déshéritée des colonies, se sont élevés de génération en génération, à force de courage, de travail et de persévérance, à l'état de progrès et de prospérité où nous les voyons aujourd'hui. Ce qu'ils doivent connaître, ce sont les inventions auxquelles tous les peuples d'Europe ont collaboré, mais la France plus que nul autre, inventions qui ont transformé l'industrie, la médecine, et qui, introduites progressivement en Afrique occidentale française, sont appelées à améliorer de la façon la plus heureuse la condition des indigènes.

Il serait trop long de passer en revue les autres enseignements qui tous, comme les précédents, sont appropriés au milieu et aux besoins des élèves. D'ailleurs l'instruction générale n'est pas le seul souci des professeurs, et les exercices pratiques de médecine, d'agriculture et de travail manuel n'ont guère moins d'importance à leurs yeux. La journée du jeudi tout entière et la matinée du dimanche y sont employées. Sous la direction du médecin de l'établissement, les élèves se rendent, soit à l'Hôpital colonial, soit dans un dispensaire ; ils voient pratiquer la vaccine, faire des pansements, employer les antiseptiques pour soigner les plaies et les ophtalmies, si fréquentes au Sénégal, et au bout d'un certain temps, ils opèrent eux-mêmes dans des cas faciles. Sous la conduite du professeur de sciences, ingénieur d'agriculture coloniale, ils se livrent à des travaux variés de culture, dans un jardin dépendant de l'école : ameublissement du sol, fumure, arrosage, greffage des arbres, et se rendent compte de l'utilité de ces diverses opérations par les résultats qu'elles donnent. Enfin ils consacrent deux heures par semaine aux tra-

vaux du bois et du fer, dont ils ont d'ailleurs au moment de leur admission une certaine habitude, ayant été préparés en même temps, pour la plupart, aux deux concours de l'école normale et de l'école supérieure professionnelle.

On a prétendu que ces exercices manuels et agricoles constitueraient pour les programmes une surcharge inutile et seraient plutôt de nature à distraire les élèves-maîtres des études vraiment professionnelles. Cette façon de voir ne paraît pas fondée, et semble s'inspirer d'une conception trop étroite du rôle moral et social de l'instituteur indigène dans la colonie. Son premier devoir est évidemment d'enseigner à parler, lire, écrire et compter en français ; mais ce n'est pas tout, et par le seul fait qu'il a été instruit par nous, qu'il est resté longtemps, et qu'il reste même toute sa vie en contact plus ou moins suivi avec nous, il peut et doit devenir un de nos auxiliaires les plus précieux dans notre œuvre de colonisation. Il possède, en effet, sur les Européens, l'immense avantage de faire partie de la population au milieu de laquelle il vit, de parler sa langue et de connaître ses besoins. C'est donc à lui qu'on s'adressera tout naturellement pour les services qu'on n'oserait pas toujours demander à un blanc. Or ces services sont presque tous d'ordre matériel : écrire une lettre, faire un compte, soigner une plaie, guérir une fièvre. Il peut aussi, par son exemple et par ses conseils, aider les indigènes à améliorer leurs conditions d'existence, leur apprendre à construire des cases plus confortables, à rendre leurs lougans plus productifs, à éviter nombre de maladies ou d'indispositions par une bonne hygiène. Il gagnera par ces moyens de précieuses sympathies, non seulement à sa personne et à son école, mais à la cause française tout entière. Quelques instituteurs indigènes comprennent ainsi leur rôle ; ils ont constitué des jardins scolaires et distribuent à leurs voisins des graines ou des légumes ; malheureusement, ils ne réussissent pas toujours leurs essais, parce qu'il leur manque l'éducation pratique donnée à l'École normale.

*
* *

Cependant le personnel n'oublie pas que son principal objet consiste dans la préparation professionnelle des élèves-maîtres,

qui donne à l'établissement sa raison d'être et son véritable caractère. En France, cette partie du programme comprend, d'une part des cours de psychologie, de morale et de pédagogie, de l'autre des exercices progressifs d'imitation à l'école annexe. Au Sénégal il a fallu se montrer plus modeste. L'indigène en effet est d'esprit positif et la spéculation n'est pas son fait. Vouloir faire pénétrer nos élèves-maîtres dans l'étude des facultés de l'âme et des lois de leur développement, ce serait les exposer à n'en retenir que des mots plus ou moins prétentieux qu'ils emploieraient hors de propos et sans en comprendre le sens.

On ne fait donc à l'École normale de Saint-Louis ni de psychologie, ni de morale théorique, mais simplement un cours de pédagogie pratique et d'administration scolaire. L'objet en est d'enseigner aux élèves-maîtres les règles applicables aux divers exercices de l'école et à chacune des matières du programme (emploi de la méthode directe, des interrogations, etc.), de leur donner les grandes lignes à suivre pour l'organisation d'une école rurale (division en cours, emploi des moniteurs, moyens disciplinaires, etc.); de leur faire connaître enfin les règlements scolaires des colonies de l'A. O. F. auxquels ils auront à se conformer plus tard. En outre, dès la première année, ils travaillent, sous la direction de leurs professeurs, à réunir chacun pour son compte, des matériaux propres à être employés dans les écoles rurales : herbiers de plantes du pays, collections d'appareils simples pour expériences scientifiques et leçons de choses, recueils de textes pour dictées et exercices de récitation, etc., toutes choses que les jeunes instituteurs ont le plus grand intérêt à posséder pour se guider dans les débuts, mais qu'ils ne sauraient pas se procurer tout seuls.

Ce n'est cependant là qu'un outillage, et ce qui importe beaucoup plus, c'est de former de bons ouvriers. Les professeurs s'y emploient dès la première année, et tout ce qu'ils font pour enseigner aux élèves-maîtres l'ordre et la méthode dans le classement des idées, la facilité et la clarté dans l'exposition, la netteté dans la prononciation et même l'aisance dans la tenue, sert évidemment à cette préparation.

La troisième année y est plus spécialement consacrée, et elle a même été instituée en 1907 dans le but de permettre une appro-

priation des programmes aux écoles élémentaires. Les exercices pratiques y tiennent une grande place. Chaque semaine les élèves sont conduits par le directeur dans une des écoles de Saint-Louis; ils vont d'abord dans les petites classes, qui sont pour eux les plus importantes, puisque dans leur carrière, ils auront surtout affaire à des commençants; puis ils passent progressivement aux classes plus élevées; ils voient défiler devant eux les divers exercices de la journée et même de la semaine; dans les débuts ils observent simplement et prennent des notes; puis ils font eux-mêmes des leçons dont le sujet leur est donné d'avance et est choisi de façon que l'ordre des études n'en soit pas interrompu; enfin ils se chargent à tour de rôle d'une classe à plusieurs divisions et se mesurent ainsi avec toutes les difficultés de leur future profession. Chacun de ces exercices donne lieu à des échanges d'idées qui permettent au directeur de faire ressortir le mérite des procédés employés, ou de rectifier, s'il y a lieu, les erreurs commises.

Comme à leur sortie, les élèves-maîtres devront avant d'être placés à la tête d'une école rurale, servir pendant un temps plus ou moins long dans une école régionale, sous l'autorité d'un directeur européen, il leur sera facile de compléter l'expérience acquise à l'École normale et de se mettre au courant de tout ce qui touche à l'enseignement élémentaire. Ces procédés de préparation ont déjà fait leurs preuves et la plupart des anciens élèves maîtres placés au Sénégal témoignent par leurs bons services qu'ils ont su en profiter. Il en est qui, ayant à diriger des classes de soixante à soixante-dix élèves se tirent fort bien d'affaire et font travailler tout le monde sans jamais permettre que la discipline soit troublée. Peu importe, en somme, qu'ils ne se rendent pas toujours un compte parfait des procédés qu'ils emploient; ils connaissent leur métier et souvent ils l'aiment : c'est bien quelque chose.

*
* *

Il n'a rien été dit jusqu'ici de l'éducation morale à l'école normale, bien que ce soit là une question essentielle. Si en France dans un même département, les élèves diffèrent par le caractère et l'intelligence suivant qu'ils viennent de la ville ou de la cam-

pagne, de la montagne ou de la plaine, combien plus grands sont les contrastes dans un établissement scolaire commun à toute l'Afrique Occidentale Française, et où se trouvent réunis des jeunes gens venus de pays parfois plus éloignés les uns des autres que la Russie ne l'est de la France ! Rien ne les rapproche, ni leurs origines les plus lointaines, ni la religion, ni les mœurs, ni la condition sociale. Le Dahoméen, qu'il soit de l'intérieur et ait subi la rude discipline des rois d'Abomey, ou que, venant de la Côte, il ait été formé par les Pères, est docile, discipliné et travailleur, le Ouolof du Sénégal, depuis longtemps en contact avec les blancs, a l'intelligence ouverte et la parole abondante, mais il est souvent superficiel et médiocrement actif. Le Soudanais Peuhl, Sonraï ou Bambara a moins de brillant mais plus de fond et paraît plus accessible qu'aucun autre à nos idées. Les uns sont catholiques, les autres musulmans ou même fétichistes ; il en est qui appartiennent à des familles princières et d'autres sont fils d'ouvriers manuels ou même de captifs. C'est la confusion des langues, des races et des religions, ou plutôt c'est la synthèse de tous les éléments ethniques et sociaux de l'Afrique Occidentale Française.

La difficulté ne consiste cependant pas comme on pourrait le penser à faire vivre tout ce monde en bon accord. Les indigènes se rendent compte que nous sommes au-dessus de leurs préjugés de caste, et savent s'en affranchir dans leurs rapports avec nous.

Tout au plus peut-on constater à l'école normale, comme dans la pluplart des établissements scolaires, l'existence de groupements ou de coteries composés d'élèves ayant entre eux des affinités et des sympathies. Rien n'est plus naturel, et les professeurs s'en plaignent d'autant moins que l'ordre et la discipline n'en sont nullement troublés.

Cette bonne entente a les meilleurs effets sur l'éducation et contribue à atténuer, sinon à faire disparaître, bien des préventions. Mais cela ne suffit pas et il importe au moins autant de faire adopter par ces jeunes gens, à qui sera confié le soin d'élever la jeunesse indigène, nos principes moraux essentiels, tels que le respect de la liberté d'autrui, la considération pour le travail manuel, le souci de l'épargne et de la prévoyance. Mais pour qu'ils se les assimilent vraiment, il ne faut pas seulement

qu'on les leur enseigne; il est nécessaire qu'on les leur fasse pratiquer, et en instituant sa petite caisse d'épargne où chaque élève dépose au début du mois une partie de sa bourse, le directeur a obtenu dans ce sens de bien meilleurs résultats que par les leçons les plus probantes.

L'administration s'est rendu compte cependant que le moyen le plus efficace d'atteindre son but consisterait à interner les élèves, ce qui permettrait de les soustraire à l'influence souvent déprimante du milieu indigène, et de les placer plus directement sous celle de leurs maîtres européens. Mais elle a reculé devant la dépense, et a dû se résigner à leur donner des bourses d'externat. Toutefois elle a pris les dispositions nécessaires pour que, de six heures et demie du matin à sept heures du soir, il ne quittent pas l'école, sinon pour le repas de midi ; elle a de plus, depuis 1907, confié le service intérieur, non pas à des surveillants indigènes, capables seulement de maintenir, à force de punitions une discipline extérieure et matérielle, mais aux professeurs eux-mêmes qui vivent au milieu des élèves, s'intéressent à leurs travaux, à leur avenir, parfois à leur famille, et les habituent ainsi, sans presque le chercher, à nos façons de penser et de sentir.

*
* *

L'école normale tient une place particulièrement importante dans notre organisation scolaire dont elle est comme le centre et le pivot. Si l'expérience abordée par le gouvernement général de l'Afrique Occidentale Française en 1903, et depuis lors par ceux d'Algérie et de Tunisie, est susceptible de succès, et si l'école peut, convenablement aidée par d'autres influences, modifier dans un sens favorable à nos idées la mentalité d'une partie importante de la population indigène, comme l'exemple des Américains, aux Philippines serait pour le laisser espérer, c'est un établissement de cette nature qui seul peut rendre ce résultat possible.

Cependant nous sommes encore loin de compte, et ce n'est pas en fournissant chaque année une vingtaine de nouveaux instituteurs, ou même le double, ce qui n'en ferait jamais que huit ou dix par colonie, que l'école normale pourra constituer un per-

sonnel enseignant capable de répondre aux besoins d'un pays de dix millions d'habitants. On est donc conduit par la force des choses, et pour parer au plus pressé, à chercher d'autres auxiliaires, inférieurs sans doute comme culture, mais d'un recrutement plus facile et plus abondant, en sorte que les anciens élèves-maîtres indigènes arriveront à constituer eux aussi, une élite destinée à encadrer un personnel de moniteurs.

Ces derniers, peu nombreux encore, sont en général d'anciens élèves des écoles urbaines ou régionales pourvus du certificat d'études primaires. Ils servent d'abord quelque temps sous l'autorité d'instituteurs européens, soit pour aider des maîtres dont les classes sont trop chargées, soit pour faire des suppléances, et acquièrent ainsi une certaine habitude de l'enseignement. On les envoie ensuite dans les pays de protectorat, comme adjoints à des instituteurs indigènes ou même directeurs de petites écoles à une seule classe. Leur solde, qui n'est encore fixée par aucun règlement, varie de 700 à 1 500 francs, suivant la durée de leurs services et les titres qu'ils peuvent faire valoir.

*
* *

Ainsi grâce à ces trois éléments ayant chacun son rôle propre, instituteurs européens, instituteurs indigènes et moniteurs, la colonie va pouvoir mener à bien l'exécution de son programme scolaire. On avait espéré un moment faire servir l'école arabe elle-même à l'enseignement de notre langue. Par un arrêté du 26 février 1907, le gouverneur du Sénégal avait décidé d'accorder aux marabouts qui emploieraient deux heures par jour à enseigner le français une subvention annuelle renouvelable de 300 francs au maximum. Aucune demande n'a été produite jusqu'ici, d'abord parce que la plupart des intéressés ignorent le français, ensuite parce qu'il y aurait pour eux une contradiction trop évidente à paraître servir une cause dont ils se sont toujours déclarés les adversaires irréductibles.

Toutefois il est à espérer qu'aux marabouts fanatiques et réactionnaires d'aujourd'hui s'en opposeront bientôt d'autres, animés d'un esprit différent. Répondant à un des vœux les plus chers de la population indigène, la colonie a fondé en 1907, à

Saint-Louis, une Medersa ou école d'enseignement supérieur musulman, qui compte déjà une cinquantaine d'élèves et qui en aura le double dans un avenir assez rapproché. Sous la direction d'un professeur détaché des Médersas d'Algérie, les études musulmanes y sont conduites suivant les méthodes européennes, et complétés par un bon enseignement du français. Les marabouts qui l'auront fréquentée ne seront pas, comme ceux d'aujourd'hui, dont l'éducation a été faite par nos vieux ennemis les Maures, hostiles à notre influence, et se montreront sans doute mieux disposés à profiter, en secondant nos vues, des subventions de la colonie, qui compléteront heureusement les rétributions payées par leurs élèves.

*
* *

Pour que cette organisation, forcément un peu hâtive de l'enseignement, ait des chances de succès, il est indispensable de pouvoir compter sur le concours actif des administrateurs des cercles. Ainsi que le constate la circulaire du 13 décembre 1904 « dans un pays étendu comme le Sénégal, où la population est clairsemée et les communications encore difficiles, le pouvoir central ne peut faire sentir son action jusqu'aux extrémités que grâce à la collaboration dévouée des autorités locales. » L'administrateur dispose de nombreux moyens pour assurer la fréquentation scolaire : il peut défendre aux marabouts de se poser plus ou moins ouvertement en rivaux des instituteurs, et les obliger à tenir leurs écoles fermées pendant les heures de la journée où les nôtres sont ouvertes, de façon que les enfants puissent suivre parallèlement les classes de français et celles d'arabe ; il peut aussi intervenir auprès des chefs qui relèvent directement de lui, pour qu'ils s'occupent d'assurer la fréquentation scolaire. Les noirs ne sont hostiles ni à notre autorité ni à notre enseignement, et ils nous donnent même en toute occasion des marques touchantes d'attachement. Mais ils sont apathiques et indifférents et ne s'occupent pas de leurs enfants, qu'ils laissent grandir à l'abandon. Il faut donc leur rappeler avec énergie leurs obligations de pères de famille, et revenir souvent à la charge, les observations et les conseils n'ayant jamais sur eux qu'un effet de courte durée.

Il n'importe pas moins que les instituteurs et moniteurs soient suivis de près et constamment tenus en haleine. On sait avec quelle facilité, s'il est livré à lui-même, l'indigène même le plus cultivé en apparence, perd contact avec une civilisation dont il n'a pas été assez profondément pénétré, et revient à sa mentalité primitive. Et le noir résiste moins que tout autre, en raison de son indolence naturelle, à l'influence de son milieu. Aussi l'inspection des écoles doit-elle être fortement organisée, de façon à entretenir les maîtres dans l'idée que toutes les défaillances et les irrégularités de service dont ils peuvent se rendre coupables risquent d'être connues de l'Administration et de nuire à leur avancement. C'est pour assurer ce contrôle en quelque sorte permanent que l'arrêté du 24 novembre 1903 a confié à l'instituteur européen, placé à la tête de l'école régionale du chef-lieu, la mission d'inspecter les écoles rurales du cercle. Deux ou trois fois par an, à des dates indéterminées, il se rend à l'une ou à l'autre de ces écoles, et y passe en général plusieurs jours. On ne lui demande ni d'examiner en détail les procédés pédagogiques employés, ni de donner à son subordonné des directions plus ou moins abstraites et qui ne seraient pas comprises. Sa tâche est plus facile; il contrôle le travail personnel de l'instituteur, se fait présenter son carnet de classe et les livres qui lui servent pour sa préparation journalière; il se rend compte, par des interrogations et par l'examen des cahiers, des connaissances que possèdent les élèves en français, lecture, écriture et calcul; enfin et surtout il prend lui-même, pendant un temps plus ou moins long, la direction de la classe en se conformant à l'horaire, aux programmes et à tous les règlements. L'instituteur indigène constate ainsi par le témoignage de ses yeux, qu'il est possible de réduire à trois dans toute école à un seul maître le nombre des divisions, de faire marcher ensemble, sans qu'aucun perde son temps, des enfants de force assez inégale, de se servir avec discrétion des élèves moniteurs, sans leur causer le moindre préjudice; il suit l'emploi qui est fait en sa présence de la méthode directe avec les débutants, et se rend compte qu'il n'est nullement nécessaire d'avoir recours aux idiomes locaux, ouolof, toucouleur ou autres, pour enseigner les premiers rudiments du français; il voit enfin ses trop fidèles auxiliaires, le livre et le

cahier, relégués au second plan et les élèves, de passifs et indifférents qu'ils étaient, prendre dans les leçons une part de plus en plus active, au grand profit de leur éducation. De pareils exemples, fréquemment renouvelés, ont le meilleur effet sur le personnel indigène et le maintiennent dans un état d'entraînement très favorable au progrès des écoles.

*
* *

Les résultats produits jusqu'à ce jour par la nouvelle organisation sont encore modestes. Le nombre des élèves inscrits dans les divers établissements, qui était de 3 200 environ en 1902, s'est élevé en 1908 à 5237, en y comprenant les jeunes gens qui suivent les cours d'adultes et qui, ayant 5 heures de classe par semaine pendant toute l'année scolaire, méritent d'entrer en ligne de compte. Mais il y a lieu de remarquer que l'effectif des élèves européens et assimilés n'a pas varié, en sorte que l'accroissement porte tout entier sur l'élément indigène, qui a presque doublé. A peu près partout les écoles sont pleines et il est même de nombreuses localités où l'on est obligé, faute de place, de refuser des enfants. Comme conséquence, le nombre des candidats aux divers examens et concours s'est considérablement accru; le commerce et les administrations trouvent sans peine des indigènes instruits pour occuper les emplois dont ils disposent, et les vieux Sénégalais constatent qu'à l'heure actuelle, la plupart des jeunes noirs originaires des villes de la côte savent plus ou moins bien parler français. Le temps n'est plus en effet où le ouolof résonnait seul dans les rues de Saint-Louis et où rien n'indiquait extérieurement qu'on fût en terre française; même entre eux les noirs emploient volontiers notre langue, ce qui montre évidemment que notre civilisation a déjà pris racine chez eux, et qu'ils sont Français autrement qu'en vertu d'une fiction politique.

Il est à prévoir d'ailleurs que les progrès seront plus rapides encore dans l'avenir, à mesure que les crédits consacrés à l'enseignement se développeront. Jusqu'ici en effet, les importants sacrifices consentis en faveur du service ont tous été employés à constituer et à faire fonctionner nos « grandes écoles », normale,

professionnelle, Médersa, qui figurent au budget de 1909 pour une somme totale de 142 000 francs. Le nécessaire étant fait de ce côté, c'est maintenant le tour des écoles élémentaires. Il en a été créé une douzaine depuis la rentrée de 1908 et les prévisions budgétaires pour 1910 permettent d'en fonder un nombre égal dans les localités où le besoin s'en fait le plus vivement sentir. La Colonie est donc sortie, en ce qui regarde l'enseignement, de la période des débuts, toujours difficile et ingrate, et elle va pouvoir profiter, sous une impulsion nouvelle et vigoureuse, des sages mesures prises depuis 1903 dans le but de constituer un personnel enseignant indigène nombreux et bien encadré. C'est la première fois qu'au Sénégal un essai de cette importance est tenté pour l'éducation des indigènes, et bien qu'il n'en soit encore qu'à ses débuts, il paraît avoir les plus grandes chances de succès.

RISSON,
Chef du service de l'Enseignement au Sénégal.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Certificat d'aptitude a l'inspection des écoles maternelles. — Un comité a été constitué sous la présidence d'honneur de Mme Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, en vue de faciliter la préparation au certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Son premier soin a été d'établir un programme des notions que les aspirantes auront à acquérir. Nous croyons utile de reproduire ici ce programme [1].

HYGIÈNE ET PÉDAGOGIE

A. — Évolution physique, intellectuelle et morale de la première enfance.

I. Évolution physique. — 1° *Notions générales de physiologie.* — Circulation. Respiration. Chaleur animale. Digestion. Physiologie des mouvements volontaires (nerfs et muscles). Physiologie des organes des sens.

Particularités physiologiques propres aux enfants de deux à six ans : Fréquence du pouls suivant l'âge et le sexe. Intensité des échanges respiratoires. Résistance à la chaleur et au froid. Rayonnement. Loi des surfaces. Rôle de la peau dans la régularisation de la température. Evolution dentaire. Sécrétion des sucs digestifs aux différents âges. Variétés individuelles des aptitudes motrices.

Les sens chez l'enfant.

---

1. Un comité de correction se tiendra gratuitement à la disposition des aspirantes qui désireraient des conseils et des directions ou qui lui soumettraient des travaux sur des sujets intéressant l'organisation et le fonctionnement des écoles maternelles : pédagogie, hygiène, législation et administration.

Pour toutes demandes de renseignements, s'adresser à Mme la secrétaire du Comité de préparation, au Musée pédagogique, rue Gay-Lussac, n° 41, à Paris.

Développement physique de l'enfant de deux à six ans. Taille. Poids Rapport entre la taille et le poids. Circonférence du thorax.

2° *Hygiène.* — Hygiène du corps. Propreté individuelle. Importance du rôle de la peau pour la respiration, la nutrition, la chaleur animale.

Hygiène du vêtement. Conditions d'un bon vêtement pour satisfaire aux exigences de la circulation, de la respiration, de la calorification et de la nutrition.

Hygiène alimentaire. Rôle et classification des aliments. Valeur pratique des différents aliments. Alimentation progressive appropriée au développement du tube digestif.

3° *Éducation physique.* — Effets de l'exercice. Les méthodes en éducation physique. Conditions d'une bonne éducation physique. Essoufflement. Gymnastique respiratoire. Jeux et travaux manuels.

Les sens. Répartition des places d'après le degré d'acuité de chaque sens.

4° *Principales maladies non contagieuses.* — Myopie. Scoliose. Moyens de prévenir leur formation et leur aggravation.

Epilepsie. Chorée. Tics de la face. Conduite à tenir vis-à-vis du malade et vis-à-vis des autres élèves.

5° *Principales maladies contagieuses.* — Fièvres éruptives. Rougeole. Rubéole. Scarlatine. Variole. Varioloïde. Varicelle. Symptômes communs du début. Conduite à tenir pour éviter la contagion. Durée de l'évolution.

Maladies de la peau et du cuir chevelu. Gale. Verrues. Lupus. Ecthyma. Impétigo. Pelades. Conduite à tenir. Conseils à donner.

Maladies des organes des sens. Conjonctivites infectieuses. Otites suppurées.

6° *Accidents.* — Petits soins à donner.

Empoisonnement possible par les jouets peints. Moyens de reconnaître les couleurs dangereuses.

II. Évolution intellectuelle. — 1° *Fonctions d'acquisition.* — Les sens et la conscience : la sensation. La perception.

Instinct de curiosité : Attention spontanée. Attention volontaire. Attention attentive. Instinct d'imitation.

2° *Fonctions de conservation.* — Mémoire. Conditions organiques d'une bonne mémoire (circulation cérébrale, pureté du sang, jeunesse des cellules cérébrales). Conditions physiologiques (répétitions, émotion agréable et intensité de la sensation). — Différentes sortes de mémoire (visuelle, auditive, motrice, motrice verbale).

3° *Fonctions de combinaison.* — Association des idées. Imagination.

Intelligence proprement dite : faculté d'apercevoir des rapports entre les données de l'expérience. Jugement. Raisonnement. Intuition.

4° *Moyens pratiques* de cultiver chacune de ces facultés.

III. Évolution morale. — 1° *Diversité naturelle des caractères.* — Devoir de la respecter.

2° *Les besoins et les tendances.* — Hiérarchie des besoins et des

tendances intéressant : 1° l'individu ; 2° la collectivité. L'égoïsme ; les tendances affectives.

3° *Éveil de la conscience morale.* — L'obéissance, la docilité, la responsabilité.

4° *Les habitudes.* — Leur importance capitale à l'école maternelle.

5° *Éducation de la volonté.* — Mobiles à employer. Mobiles à rejeter.

B. — L'école maternelle.

1° *Organisation pédagogique.* — Co-éducation. Sectionnement. Classes parallèles. Programme (valeur éducative de chaque exercice). Emploi du temps. Préparation quotidienne des exercices. Matériel nécessaire aux divers exercices.

2° *Méthodes et procédés* propres à l'école maternelle.

3° *Qualités essentielles de l'institutrice maternelle.* Son rôle social.

4° *Hygiène des locaux.*

C. — Histoire de la pédagogie de la première enfance.

Principaux éducateurs et leurs doctrines. Œuvres contemporaines scientifiques intéressant l'éducation enfantine.

LÉGISLATION

1° *Notions sur l'organisation générale de l'enseignement primaire.* — Autorités et Conseils scolaires. Du droit d'inspection. Laïcité, gratuité, obligation.

2° *Écoles maternelles et classes enfantines publiques.* — Création, construction et installation des écoles ou classes. Instruction spéciale du 18 janvier 1887. Fonctionnement au point de vue administratif des écoles maternelles et classes enfantines. Règlement scolaire modèle des écoles maternelles publiques. Personnel : nomination, avancement, discipline, récompenses. Œuvres complémentaires de l'école.

3° *Écoles maternelles privées.* — Conditions exigées du personnel. Formalités requises pour l'ouverture des écoles privées. Droit d'opposition. Conditions d'exercice de l'enseignement privé. Pénalités de droit commun et mesures disciplinaires applicables au personnel.

Tribunaux pour enfants. — Dans sa séance du 31 mars dernier, la Chambre des députés a, sur le rapport fait par M. Violette au nom de la Commission de réforme judiciaire, adopté avec de légères modifications une proposition de loi présentée par M. Paul Deschanel, portant création de tribunaux spéciaux pour enfants et instituant le régime de la mise en liberté surveillée des mineurs délinquants.

Les dispositions essentielles de ce projet de loi sont les suivantes :

« Art. 1er. — Il est créé au tribunal de la Seine une chambre spéciale qui aura à connaître, à l'exclusion de toutes les autres chambres, des affaires correctionnelles et civiles énumérées par la présente loi.

« Art. 2. — Les affaires correctionnelles obligatoirement distribuées à la chambre spéciale visée à l'article 1er sont :

« 1° Tous les délits commis par des mineurs de dix-huit ans ;

« 2° Les délits prévus par les articles 334, 335, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 356, § 2, du Code pénal ;

« 3° Les délits prévus par les lois du 7 décembre 1874 et du 19 avril 1898 ;

« 4° Les délits prévus par la loi du 23 décembre 1874.

« Art. 3. — La chambre spéciale connaîtra, en tant que chambre civile, de toutes les instances ayant pour objet l'exercice du droit de correction paternelle, l'exécution de la loi du 11 avril 1908 sur la prostitution des mineurs et des actions en déchéance de la puissance paternelle intentées conformément au chapitre 1er de la loi du 24 juillet 1889.

« Le président de ladite chambre est investi des attributions confiées au président du tribunal civil.

« Art. 4. — Un juge d'instruction et un commissaire aux délégations judiciaires seront spécialement chargés d'instruire toutes les affaires visées dans la présente loi.

« Art. 5. — Lorsque le prévenu sera mineur, chaque affaire sera jugée en l'absence de tous autres prévenus.

« Seuls seront admis à assister aux débats les témoins régulièrement cités, les parents des enfants jusqu'au troisième degré, les membres du barreau, les représentants des œuvres d'assistance ou de bienfaisance, munis d'une autorisation régulière, et les membres de la presse.

« Toutefois, la publicité complète de l'audience sera rétablie pour les affaires dans lesquelles seront impliqués des prévenus majeurs.

« Art. 6. — L'art. 66 du Code pénal est complété ainsi qu'il suit :

« Dans le cas où le tribunal aura ordonné que l'enfant sera remis à ses parents, à une personne ou à une institution charitable, il pourra décider, en outre, que cet enfant sera placé sous le régime de la liberté surveillée.

« Lorsque la liberté surveillée aura été prononcée et à l'expiration du délai fixé par le tribunal, celui-ci statuera à nouveau. »

La *Revue pédagogique* a, à diverses repises, et d'après des communications dues à l'obligeance de M. Julhiet, tenu ses lecteurs au courant de la tentative faite par le Parquet de la Seine en vue de la spécialisation de la procédure des mineurs.

C'est grâce à M. Monier, procureur de la République, qu'une première spécialisation, celle des juges d'instruction chargés de constituer les dossiers des mineurs, avait été réalisée en 1906. Elle avait

été suivie en 1907 de l'établissement de vraies audiences d'enfants (lundis de la huitième Chambre correctionnelle). A la fin de l'année dernière un nouveau progrès était accompli, la spécialisation des audiences d'appel (mercredis de la Chambre des appels correctionnels), en même temps que M. de Casabianca, substitut au Tribunal de la Seine, établissait des méthodes particulièrement minutieuses pour les enquêtes préliminaires concernant les mineurs.

L'étranger nous avait, sur ce point, beaucoup devancés. Les tribunaux pour enfants sont aujourd'hui la loi générale aux États-Unis, en Angleterre et dans ses colonies, en Allemagne ; ils existent de fait en Autriche, en Hongrie, à Saint-Pétersbourg même ; ils vont exister en Suède, en Italie, en Suisse (où le referendum de Genève, en février dernier, les a décidés).

Quant à la liberté surveillée, on sait qu'elle est appliquée en France par le Patronage de l'Enfance depuis 1906. Pendant ces 4 ans, 560 enfants ont été placés en liberté surveillée par les tribunaux ou par l'Administration pénitentiaire ; mais 83 d'entre eux ont été promptement rendus à celle-ci, 7 sont morts, et sur 51 on ne peut encore porter aucun jugement. La statistique porte donc sur 419 enfants.

Sur ce chiffre, 127 enfants paraissent tout à fait redevenus de bons citoyens ; 117 ont été, après une période de liberté surveillée, placés à la campagne ; 35 sont engagés (armée ou marine), 17 ont été rapatriés dans leurs familles lointaines, 32 ont disparu, 88 enfin ont commis un nouveau délit.

Ainsi pour 127 enfants, la liberté surveillée a été un régime de salut et de relèvement. Pour 169 autres, elle a été une mesure d'observation qui a permis de les orienter vers la thérapeutique morale leur convenant : engagement militaire, rapatriement, placement à la campagne. Le reste est le contingent des échecs de la liberté surveillée, échecs qui ne font toutefois pas regretter d'avoir offert une dernière chance à de petits êtres encore incertains.

Ces quatre années de pratique nous montrent nettement ce qu'est la liberté surveillée et ce qu'on peut en attendre en France. Les deux tiers des enfants en ont profité : pour les uns elle a été une mesure d'observation permettant de les étudier dans leur milieu naturel ; pour les autres, elle a constitué un régime d'amendement efficace et définitif.

Quand, après le vote définitif du Parlement, de vrais tribunaux pour enfants existeront, quand la liberté surveillée sera aidée par l'influence toujours présente d'habiles juges des enfants, il est hors de doute qu'elle produira des résultats encore plus remarquables.

Office international : placement des enfants a l'étranger. — L'Office international dont le siège est à Paris, 1, rue de la Trinité, et qui, sous une forme nouvelle est la continuation des œuvres

patronées par M. Jacques Siegfried pour le placement des enfants à l'etranger, a pour but :

1° De préparer l'enfant à un séjour à l'étranger par des cours, des conférences et des réunions avec des jeunes gens d'autres pays.

2° De préconiser l'envoi à l'étranger des enfants aussitôt après le certificat d'études primaires, pendant les vacances pour les jeunes gens qui doivent continuer leurs études, ou pendant un an dans chaque pays, pour ceux qui ont besoin d'une éducation pratique qui les mette à même dès leur retour, c'est-à-dire vers quatorze ou quinze ans, de gagner leur vie dans le commerce ou dans l'industrie.

3° Par les soins des comités pédagogiques internationaux composés d'universitaires, de professeurs et de pédagogues, les enfants sont conduits à l'aller et au retour, sur le désir des parents, et surveillés pendant la durée de leur séjour. — Admis dans les écoles et dans les lycées à des conditions peu onéreuses, ils peuvent continuer leurs études dès qu'ils sont au courant de la langue du pays.

4° Par ses relations internationales le comité a pu sélectionner un certain nombre de familles (de conditions sociales diverses selon les prix et les exigences) présentant toute sécurité morale et matérielle. Le placement dans des milieux sains, à la campagne et dans les petites villes, est préférable tant au point de vue des tentations qu'offrent les grands centres qu'à celui de l'étude de la langue, le français étant couramment parlé dans les grandes villes de l'étranger.

5° Lorsque les jeunes gens sont de retour, le comité s'occupe, dans la mesure du possible, de leur procurer des situations selon leurs aptitudes et leurs capacités.

6° Par réciprocité envers les professeurs étrangers qui s'occupent plus particulièrement de surveiller les enfants, l'Office donne gratuitement des renseignements aux jeunes gens qui viennent séjourner en France pour y apprendre notre langue.

L'Association Valentin-Haüy. — L'Association Valentin-Haüy pour le bien des aveugles a tenu son assemblée générale le 10 avril dernier sous la présidence de M. Noblemaire, directeur général honoraire de la Compagnie Paris-Lyon-Méditerranée.

Les rapports sur les travaux de l'association et sur sa situation financière ont fourni d'intéressants renseignements sur cette œuvre dont le patronage s'étend à toute la France.

Pendant l'année 1909, ce patronage s'est exercé sur 491 aveugles nouveaux, portant le chiffre total des patronnés à 7,470. Les apprentis admis dans divers ateliers professionnels ou ayant reçu des subsides sont au nombre de soixante-dix. 1300 travailleurs, musiciens ou ouvriers, ont été aidés, pourvus de situations ou ont reçu des avances au travail.

Une des industries les plus achalandées de l'association est la

fabrication des sacs pour halles et marchés ou de cornets à tabac; 18 723 000 cornets ont été confectionnés; 160 548 kilos de papier ont été recueillis.

1 150 vieillards ou incapables ont reçu aide et secours, ou ont été admis dans des asiles.

150 ouvriers et ouvrières ont profité des dépôts créés par l'association pour l'écoulement de leur travail et ont confectionné pour 37 000 francs d'objets.

L'œuvre intéressante au plus haut degré de l'association est la bibliothèque Braille, constituée par des volumes en points saillants dus au zèle de 1500 copistes dispersés dans toute la France. Dans l'année 1909, cette bibliothèque s'est augmentée de 1 921 volumes, qui portent à 26 000 le chiffre total : c'est une manipulation annuelle d'environ 40 000 volumes constamment en circulation, non seulement à Paris, mais en province, où 55 dépôts fonctionnent régulièrement.

L'Art a l'école. — La Société de l'Art à l'école tiendra son 3e Congrès annuel à Bruxelles, du 4 au 7 août prochain.

Les sections filiales de la Société, ainsi que les sociétés affiliées ou amies, ont été priées d'émettre un vœu motivé sur chacune des études suivantes :

1° L'architecture scolaire;

2° Le mobilier;

3° La décoration fixe de l'école;

4° La décoration mobile;

5° L'imagerie, les récompenses, les livres.

Avec, s'il y a lieu, un exposé des considérants et des citations de travaux réalisés dans leur entourage immédiat. Quelques lignes suffisent.

Les Sections ou Sociétés ont été invitées à provoquer tout de suite le dépôt de ces travaux, et à indiquer ceux de leurs amis qui accepteront de venir à Bruxelles, où ils seront reçus par un groupe d'éducateurs belges éminents.

La Société figurera à l'Exposition universelle de Bruxelles, section française de l'Enseignement. Des visites d'écoles et de monuments, des fêtes civiques et artistiques auront lieu. (Il est question d'un cortège de fleurs, avec chœurs et danses, auquel participeraient 20 000 enfants.)

Pour s'inscrire au Congrès, recevoir le programme détaillé, bénéficier des facilités de transport et de séjour, il suffit d'appartenir à la Société de l'Art à l'école ou à une société adhérente.

Deuxième congrès international de l'enseignement primaire. — Le 2e Congrès International de l'Enseignement primaire organisé par le

Bureau international des Fédérations d'institutrices et d'instituteurs se tiendra à Paris du 4 au 7 août prochain.

Les membres de l'enseignement à tous les degrés peuvent y prendre part en qualité d'auditeurs, avec droit d'assister aux réceptions et excursions.

Le prix de la cotisation est de cinq francs.

Les questions à l'ordre du jour sont les suivantes :

Fréquentation scolaire, — enseignement des sciences, — formation du personnel enseignant et administratif, — œuvres post-scolaires.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The School Guardian, 2 et 9 avril. — *Congrès de l'Union nationale des Instituteurs.* — Le congrès annuel de la National Union of Teachers (N. U. T.) s'est ouvert le lundi de Pâques à Plymouth. L'assistance comptait 1 700 délégués et 1 000 autres instituteurs ou institutrices. A la conférence de Plymouth en 1878, l'Union n'existait que depuis 8 années et avait 10 500 membres; ce chiffre s'élève aujourd'hui à 68 000. Les revenus annuels ont monté de 1 300 à 35 000 livres; le fonds des orphelins et de la bienfaisance a distribué 20 000 livres l'an dernier — contre 20 en 1878! En même temps que l'importance numérique, le caractère même de l'Association s'est modifié : le bureau se recrutait d'abord pour les deux tiers parmi les représentants des écoles confessionnelles; à l'heure actuelle, sur ses 36 membres, deux seulement ne sont pas des instituteurs publics.

Aucun *Bill* n'étant en perspective, le Président, M. Marshall Jackmann, directeur d'une école de Londres et membre du Comité consultatif au Ministère, n'a pas abordé dans son discours les brûlantes questions politiques ou religieuses; il s'est seulement efforcé de montrer que le régime de l'enseignement primaire est encore inefficace faute de ressources financières.

La loi de 1902 s'est proposé deux choses : 1° unifier le régime; 2° le décentraliser, en y intéressant étroitement les pouvoirs locaux. En conséquence, la subvention gouvernementale a été réduite, pendant ces trois dernières années, de 200 000 livres (5 millions de francs) en moyenne, et la part des contributions locales (*rates*) a dû s'élever dans des proportions beaucoup plus fortes, en raison des exigences — d'ailleurs justifiées — du ministère. Or ces contributions locales pèsent très inégalement sur la population : dans les beaux quartiers de Londres, 6 pence par livre donnent une somme plus élevée que 2 shillings dans les quartiers pauvres; une loi de 1906 a bien accordé une subvention spéciale aux districts déshérités, mais cette loi n'est qu'un palliatif; les taxes locales varient encore, à Londres seulement,

dans la proportion de 1 à 3. Dans les dépenses totales de l'enseignement, la part de l'État est de 54 p. 100 ; mais elle s'élève à 60 p. 100 en ce qui concerne la province, et atteint à peine 32 p. 100 à Londres.

Ces inégalités ne sauraient disparaître que si l'État ajoute un demi-million de livres (12 millions et demi de francs) à ses subventions. Non que M. Jackmann désire une centralisation complète de l'enseignement, qui « le rendrait bureaucratique et stéréotypé par manque d'initiative et d'émulation » ; mais il rêve d'un état de choses où « tous les degrés d'instruction seraient gratuits comme en Amérique, les écoles pourvues de maîtres égaux à ceux de la Suède, l'effectif de chaque classe aussi peu élevé qu'au Danemark, l'hygiène et l'assistance médicale non moins efficaces qu'en Allemagne. Pour cela, il suffirait de consacrer au service de l'enseignement le dixième de ce qu'on accorde à la flotte ! Mais le danger de l'ignorance n'effraie pas la population comme la perspective d'une défaite sur mer. »

Un des anciens présidents, M. Nicholls, a de nouveau dénoncé la désertion prématurée de l'école (entre treize et quatorze ans) et les méfaits du demi-temps et du travail juvénile ; il a fait voter, par le Congrès les résolutions suivantes :

1° Toute exemption, totale ou partielle, sera supprimée jusqu'à l'âge de quatorze ans ;

2° Le travail rétribué des enfants en dehors des heures de classes sera interdit (à Londres, 200 000 écoliers sont des salariés) ;

3° La fréquentation des cours d'adultes sera obligatoire jusqu'à dix-huit ans.

Une journée a été consacrée aux œuvres de bienfaisance. La souscription organisée par la N. U. T. dans tout le pays pour le fonds des orphelins a produit cette année 23 000 livres, soit 1 880 de plus que l'an dernier. L'annonce de ce chiffre a soulevé les applaudissements enthousiastes du Congrès.

A. Guillaume.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, *février 1910*. — *Les sports et l'éducation physique dans les collèges*. — On sait que le collège américain est un établissement de transition entre ce que nous appelons le lycée et l'Université, à laquelle parfois le collège est annexé. J. F. Daniels, de l'École d'agriculture située à Fort Collins, dans le Colorado, et appartenant à cet État, déplore l'engouement du public pour les luttes sportives entre les divers collèges, voire même entre les diverses universités. Tout d'abord, parce que les étudiants qui s'y adonnent sont le plus souvent nuls en toute autre chose, le temps exigé et la fatigue causée par l'entraînement, l'organisation des matches, et les

déplacements qu'ils nécessitent leur interdisent de suivre un cours quelconque d'une façon sérieuse. Grâce aux journaux régulièrement emplis de leurs exploits, grâce à l'argent qu'ils retirent du prix des entrées payées par leurs admirateurs, et des paris dont ils sont l'occasion — et auxquels ils participent bien entendu, — ce sont des manières de gens célèbres et populaires. Il arrive que très injustement on leur concède — en échange de la gloire par eux rapportée à l'établissement — des diplômes de complaisance. Enfin, et surtout, à cause de l'attention exagérée dont ils sont l'objet, ils en viennent à supprimer pour leurs camarades délaissés l'éducation physique véritable, qui prépare des hommes sains et des citoyens actifs.

Trois tendances dans l'enseignement en Angleterre. — Dans un récent discours, le professeur Michael E. Sadler, ancien chef du bureau de l'enseignement en Angleterre, indique la formation de trois tendances, sans cesse plus apparentes dans l'éducation britannique.

La première entraîne ses adeptes vers le réalisme. Elle est due en partie à l'influence des sciences physiques. C'est comme une réaction contre les traditions livresques léguées par la Renaissance. Elle amène à mettre en doute la valeur de l'organisation monastique des internats pour filles et garçons, et semble vouloir instaurer la coéducation même dans ces établissements, dans des conditions de surveillance sage et toujours en éveil.

Elle paraît disposée à limiter dans l'école l'enseignement religieux, dont l'efficacité spirituelle n'est plus considérée comme certaine.

La seconde est nettement en faveur de la démocratie telle qu'on la conçoit présentement, c'est-à-dire non plus celle qui consistait à faire monter de caste l'enfant intelligent et pauvre, mais celle qui dit aujourd'hui à ce même enfant : « Ne sois pas traître à ta classe, emploie toute l'éducation que tu peux acquérir à servir ceux parmi lesquels tu es né. » Cette tendance prépare une révolte contre les privilèges du rang et sape les fondations de l'autorité ecclésiastique dans l'éducation nationale.

La troisième est anti-gouvernementale. C'est encore une réaction contre le collectivisme doctrinaire et bureaucratique. Le collectivisme, en effet, prescrit une bureaucratie particulière pour chaque mal social. De cette envahissante tutelle, on cherche à s'émanciper. Les effets de cet effort se perçoivent dans le malaise éprouvé par les éducateurs placés sous le contrôle des bureaux. Cette tendance anti-gouvernementale remonte à Tolstoï, le Rousseau de notre âge ; en Angleterre, à Edward Carpenter, à Nevinson, et à George Meredith, et se manifeste, en politique, par la voix de M. Harold Cox, et par celle de Lord Hugh Cecil. Elle se trouvera, dans un prochain avenir, jouer un grand rôle, très embarrassant, dans le domaine de l'éducation.

Mouvement pédagogique international. — L'E. R. signale l'amplitude croissante de ce mouvement.

C'est ainsi que plus de douze historiens et économistes sont venus d'Europe à New-York pour assister, en décembre dernier, aux réunions des Associations américaines d'histoire et d'économie politique.

Le distingué mathématicien Carl Runge, de Göttingen, s'est vu confier pour cette année la chaire Kaiser Wilhelm à l'Université Columbia. A Harvard le professeur « d'échange » est Edward Meyer de Berlin; à Columbia encore, le professeur Otto Jespersen de Copenhague a fait partie du corps enseignant durant le premier semestre, ainsi que M. A. Lionel Smith, de Balliol College, Oxford, et le professeur J. S. Reid, de Caius College, Cambridge. En mars et avril, M. Emile Boutroux, le philosophe bien connu, rendra visite à Harvard et Columbia. Ajoutons que M. Le Verrier, petit-fils du célèbre astronome et professeur au collège Chaptal, fait une tournée de conférences au Canada.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Die Deutsche Schule, décembre 1909. — *Les progrès du féminisme dans les écoles de la Prusse*, Gottschalk, Berlin. — La législation scolaire des différents Etats confédérés de l'Allemagne n'est pas, en général, favorable aux femmes qui exercent dans l'enseignement. Les places laissées à leur disposition, même dans les écoles de filles, sont le plus souvent limitées aux cours élémentaires. Presque partout la direction des écoles de filles reste confiée à des hommes. En outre, l'institutrice qui se marie est tenue de se démettre de ses fonctions, sous prétexte que celles-ci sont incompatibles avec les devoirs d'une mère de famille. Même les anciennes institutrices devenues veuves sont rarement autorisées à reprendre leur service à l'école. Cet état de choses, on le conçoit aisément, n'est pas de nature à faire régner la bonne harmonie entre les membres du personnel enseignant des deux sexes. Instituteurs et institutrices forment deux camps distincts, sinon rivaux, et leur hostilité s'accuse parfois plus qu'il ne conviendrait dans la presse pédagogique ou dans les congrès universitaires. Enfin, par contre-coup, cette opposition d'intérêts tend à jeter un grand nombre d'institutrices dans le mouvement féministe.

Il semble pourtant que l'Administration supérieure commence à se relâcher de sa rigueur vis-à-vis du personnel féminin. Déjà la pénurie d'instituteurs a forcé le Ministère prussien à maintenir excep-

tionnellement en fonctions des institutrices mariées dans les provinces du Rhin et de la Westphalie. La réforme récente de l'enseignement secondaire féminin prévoit également la possibilité d'appeler des institutrices à la direction des Lycées de jeunes filles. Le Comité scolaire de la ville de Berlin vient de faire un pas de plus dans cette voie, en décidant de confier à des institutrices pourvues d'un diplôme spécial la direction des écoles communales de filles, et en proposant au conseil scolaire provincial de les autoriser à passer l'examen de la direction et du professorat des établissements secondaires de filles.

Le droit au professorat leur a déjà été reconnu par une circulaire ministérielle du 18 août 1908. L'auteur de l'article qui nous occupe accepterait à la rigueur cette dernière concession. Mais il ne peut se faire à l'idée que les écoles secondaires de filles soient dirigées par des femmes. Ce sont, en effet, des hommes qui détiennent la plupart des chaires de ces écoles, et comment admettre, dans la militaire Allemagne, qu'un homme vraiment digne de ce nom ne se sente pas profondément humilié d'être placé sous l'autorité d'une femme? Pour l'auteur, l'homme doit rester le chef de la femme à l'école, comme dans tous les autres domaines, contrairement au proverbe français « ce que femme veut, Dieu veut. »

L'objection est assez piquante. Il y a bien une autre solution qui aplanirait toutes les difficultés. Ce serait, suivant notre système français, de confier l'instruction des jeunes filles exclusivement à un personnel féminin. Mais l'auteur n'y songe pas un seul instant. Dans l'état actuel des idées pédagogiques qui règnent en Allemagne, une telle réforme paraîtrait ultra-révolutionnaire, et le moment ne paraît pas encore venu où elle puisse être sérieusement envisagée.

Pädagogische Zeitung, 10 février 1910. — *Préparation des professeurs primaires suisses à l'Université.* — Les professeurs primaires suisses (Primarlehrer), chargés de l'enseignement du français dans les écoles supérieures de district, sont admis, en quittant l'école normale, à poursuivre leurs études à l'Université. Celles-ci ont une durée de deux ans, auxquels s'ajoute un séjour minimum de six mois dans une école de la Suisse française. Depuis quelques années, les élèves bacheliers des gymnases et des Oberrealschulen sont également autorisés à passer l'examen de *Primarlehrer*, après avoir étudié pendant trois semestres à l'Université. A Bâle, un professeur spécial de méthodologie initie ces bacheliers à la théorie et à la pratique de l'enseignement, principalement par des visites dans les écoles de la ville. Une école d'application servant au même but vient aussi d'être créée à l'Université de Zurich, sous la direction d'un maître expérimenté.

Hommage à Pestalozzi. — L'Association des instituteurs de Bâle a pris l'initiative d'honorer la mémoire de Pestalozzi, en conservant le domaine de *Neuhof*, qui rappelle l'une des phases les plus importantes de la vie de cet illustre pédagogue. Il est question d'y créer une colonie agricole (Schweizerisches Pestalozziheim), avec une école professionnelle. Le domaine de Neuhof comprend plus de 20 hectares de terre, qui ont été achetés par le comité pour une somme de 120 000 francs; 40 000 francs seront nécessaires pour la remise en état des anciens bâtiments; enfin un capital de 100 000 francs est prévu pour l'exploitation agricole. Près de la moitié des fonds qu'exigera cette belle œuvre du souvenir ont été déjà réunis par le Comité d'initiative.

3 mars. — *Une nouvelle loi scolaire dans le duché de Bade.* — La diète du duché de Bade est saisie d'un projet de loi tendant à la réorganisation de l'enseignement primaire. A cette occasion, l'association des instituteurs badois a tenu à exposer ses vues et revendications dans un mémoire très complet adressé au gouvernement et aux députés de la diète. Par les principes dont il s'inspire, ce mémoire présente un intérêt général et reflète assez exactement les tendances pédagogiques qui se font jour actuellement dans toute l'Allemagne. C'est à ce titre que nous en résumons ci-dessous les idées essentielles.

1° *Organisation extérieure et intérieure.* — Le Mémoire demande qu'il n'y ait dans chaque centre qu'une seule catégorie d'écoles primaires, dont les 4 divisions inférieures (de six à dix ans) sans distinction de classe ni de fortune. Après ces 4 années commencerait une spécialisation pour les enfants qui n'iraient pas aux écoles secondaires. Des sections particulières seraient créées pendant les 4 dernières années de la scolarité avec *un enseignement des langues étrangères* pour les enfants les mieux doués. D'autres sections recevraient les arriérés. La séparation ne s'opérerait donc plus d'après la fortune, mais selon les facultés des élèves.

L'école primaire serait gratuite, ainsi que les fournitures de classe. Elle recevrait les enfants pour une durée de huit ans, et serait complétée par une école de perfectionnement obligatoire.

Le maximum des élèves pour une classe de l'école primaire serait fixé à 40, et à 25 seulement pour l'école de perfectionnement.

Un médecin serait attaché à chaque école, avec obligation pour lui de surveiller l'hygiène des locaux et la santé des enfants.

2° *Administration des écoles.* — Cette administration comporterait 3 degrés, représentant trois facteurs différents dans la bonne marche de l'école : l'entretien, la direction et l'inspection.

Ce doit être un principe absolu que la direction et la surveillance ne puissent être confiées qu'à des maîtres de carrière, tandis que les

conseils scolaires locaux n'auraient à s'occuper que des questions d'entretien matériel. Ces derniers comprendraient, outre les représentants des municipalités et les directeurs d'écoles, membres de droit, des instituteurs élus par leurs collègues.

L'inspection serait confiée à des inspecteurs de district ou de cercle choisis dans le personnel enseignant.

Un conseil supérieur de discipline serait institué auprès du Ministère de l'instruction publique. Les maîtres y seraient représentés par voie d'élection et pourraient en appeler devant lui des jugements prononcés contre eux par l'Administration.

3° *Personnel.* — Le niveau de l'enseignement dans les séminaires correspondrait à celui des classes supérieures d'un établissement secondaire. Conséquemment les élèves sortant du séminaire seraient admis à compléter leurs études dans une université, où une chaire de pédagogie devrait être instituée.

Une école d'application comprenant les huit classes normales de l'école primaire serait annexée à chaque séminaire. Celui-ci n'aurait pas d'internat. Il serait mixte quant au culte dans les contrées où il y a plusieurs confessions.

En ce qui concerne les traitements, les instituteurs seraient mis sur le même pied que les fonctionnaires du degré moyen, avec un traitement de 1 700 M. à 4 100 M. (2 100 fr. à 5 100 fr.), valables pour la retraite (chiffres actuels : 1 500 M. à 2 800 M.).

Ces revendications s'écartent sensiblement des propositions du gouvernement. Reste à savoir l'accueil qui leur est réservé par la Diète.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'Educateur, 12 février. — *Revue d'Allemagne.* — En vertu d'une loi nouvelle qui est entrée en vigueur l'année dernière, les *traitements des instituteurs prussiens* se composent actuellement de quatre éléments : traitement initial, augmentations pour années de services, indemnité de résidence et indemnité de logement. Le premier est de 1 400 marks pour les instituteurs et de 1 150 pour les institutrices; les secondes sont payées de la façon suivante : pour les maîtres, deux fois 200 marks, deux fois 250 marks et cinq fois 200 marks, soit neuf augmentations payables tous les trois ans et qui amènent le traitement au maximum de 3 300 marks. Pour les maîtresses, les augmentations sont de 100, 150 et 200 marks et le maximum s'élève à 2 000 marks. L'indemnité de résidence, payée par les communes, ne peut pas dépasser 900 marks et doit être approuvée par les autorités supérieures; elle est destinée à remédier

à un mal devenu très grave dans les derniers temps : la désertion des campagnes par les instituteurs. Enfin l'indemnité de logement s'élève à 330, 450, 650 et 800 marks suivant l'importance des localités. Il est donc maintenant possible à un instituteur prussien de parvenir à un traitement global et maximum de 5 000 marks, soit 6 250 francs. — Cette loi de progrès n'a pas satisfait, paraît-il, tous les désirs des instituteurs; elle place néanmoins, sous le rapport de la situation matérielle assurée au personnel primaire, la Prusse à la tête des Etats allemands. Le mérite en revient, pour la plus grande part, au Dr Holle, ministre des cultes, qui a pris sa retraite en même temps que M. de Bülow cédait la place à un nouveau chancelier. Il est mort, du reste, peu de temps après, « ayant usé... ses forces dans le travail acharné accompli pendant son passage au ministère ».

Mais si les instituteurs allemands reçoivent, en général, des émoluments très supérieurs à ceux de leurs collègues français, ils sont loin de jouir de la même liberté d'opinion. Ainsi, trois maîtres d'école de Brème, de Mannheim et de Würzbourg ayant eu l'audace d'exprimer librement des idées qui n'étaient pas celles des autorités, se sont vu punir, mettre à l'amende et menacer de suspension. En outre, les présidents des associations d'instituteurs qui ont pris leur défense ont été menacés de mesures disciplinaires.

26 février, 5, 19 et 26 mars. — *Le travail de l'écolier.* — Cette série d'articles présente un tableau résumé des résultats auxquels ont abouti les curieuses expériences organisées par le professeur Ebbinghaus, de Breslau [1], le professeur Neumann, de Zurich, et le professeur Larguier de Bancels, de Lausanne, en vue de rechercher les conditions dans lesquelles s'opère la *mémorisation.* — Ces conditions sont de deux sortes : les unes générales, les autres individuelles. Les premières seules, bien entendu, peuvent être déterminées scientifiquement. On en distingue d'*extérieures* et d'*intérieures.*

Les conditions générales extérieures sont : 1° la grandeur et la lisibilité de l'écriture quand il s'agit d'un texte à apprendre par la lecture; 2° la facilité relative de la prononciation; 3° le plus ou moins de lenteur ou de rapidité de l'étude; 4° le rythme; 5° la forme de l'étude qui peut être faite mentalement, à voix basse ou à mi-voix; 6° la distribution des répétitions sur un espace de temps plus ou moins long; 7° l'accumulation des répétitions; 8° le choix d'une méthode de mémorisation; 9° la valeur comparative de la lecture et de l'audition; 10° la nature du sujet à étudier. — Les conditions intérieures se ramènent en grande partie à l'attention, aux formes qu'elle peut revêtir et aux causes capables de l'exciter et de la soutenir, causes dont la principale est l'intérêt. Il faut ajouter l'exercice, le sentiment et le milieu.

1. Nous signalons à cette occasion la publication, chez Alcan, du *Précis de Psychologie* d'Ebbinghaus, traduction française de G. Raphaël.

Voir l'explication sommaire de chacun de ces points dans les quatre articles cités, dont la lecture, à défaut de celle des ouvrages originaux, est recommandable à tous les maîtres en général, et particulièrement aux candidats à l'inspection.

❦

9 avril. — *Le surmenage.* — M. L. Latour signale aux instituteurs suisses une circulaire de M. l'Inspecteur d'Académie Blanguernon, que la *Revue Pédagogique* a récemment reproduite; il en approuve l'esprit, en transcrit le passage essentiel et en accentue les conclusions en disant :

« Nous irions volontiers plus loin que l'honorable M. Blanguernon, en dispensant de tout devoir domestique les jeunes élèves de nos classes enfantines et des classes inférieures de l'école primaire.

« Jusqu'à l'âge de neuf ans, le travail fait en classe par un petit enfant doit suffire pour son intelligence, et je considère comme nuisible à son développement et à sa santé tout travail intellectuel qui lui est imposé en dehors de la classe.

« J'ai été souvent douloureusement impressionné à la vue de jeunes enfants, désolés et énervés, astreints à des répétitions fastidieuses et retenus dans la chambre alors que tout au dehors les invitait à courir, à se distraire, à améliorer leur santé.

« Convenons donc une bonne fois que le travail fait en classe, pendant cinq heures par jour, est plus que suffisant pour un jeune cerveau, et qu'à vouloir forcer la dose ou faire un mauvais travail, on use, sans nécessité, un organisme qui doit se fortifier pour les tâches futures.

« Qu'à partir de neuf ans, quand l'enfant a grandi, que ses forces intellectuelles ont augmenté dans une proportion appréciable, on lui donne, comme dit si bien M. Blanguernon, quelques courts devoirs, faciles à préparer, sans l'aide de quelqu'un de sa famille, je n'y trouve non plus à redire. Qu'on reste dans une sage mesure, tout est là.

« Mais ceux dont je prends la défense, ce sont les petits qui, après avoir été retenus des heures en classe, s'en vont à la maison, avec leur ardoise et leur petit livre sous le bras, préparer et *apprendre leurs tâches*.

« Pauvres petits écoliers, et j'ajoute : pauvres mamans ! »

H. Mossier.

Bibliographie.

Les Institutions de l'Angleterre sous Édouard VII, par Ch. Bastide, docteur ès lettres, professeur agrégé au lycée Charlemagne. Paris, Henry Paulin, 1910.

« Il ne manque pas de savants ouvrages sur la constitution de l'Angleterre, mais ils s'occupent du passé beaucoup plus que du présent et ils présupposent chez les lecteurs des connaissances historiques approfondies; il n'existe pas, au moins en France, de livre succinct et de format accessible où l'on puisse se rendre rapidement compte de la façon dont se gouverne et s'administre l'Empire britannique. » Ces lignes, qu'on lit dans la notice relative à l'ouvrage de M. Bastide, montrent très justement la lacune qu'il a voulu combler, et font entrevoir de quelle façon il y a réussi.

Les institutions anglaises, si elles excitent chez nous un intérêt de légitime curiosité, sont d'une étude difficile, tant elles sont complexes et insaisissables ; et il faut louer M. Bastide d'avoir mené à bien une tâche aussi ardue et d'en avoir dégagé, pour les lecteurs français, un tableau très clair, suffisamment succinct quoique très nourri de faits, et embrassant tout le droit public et tout le droit administratif de l'Angleterre à l'époque actuelle, que le titre de l'ouvrage caractérise très justement, quoique le règne d'Édouard VII vienne si soudainement et si malheureusement de prendre fin. L'auteur a eu l'heureuse idée de mettre en lumière, au cours de son étude, l'opposition entre les antiques traditions et les archaïsmes d'une organisation monarchique et oligarchique, et les progrès de l'esprit moderne et démocratique. Les différents chapitres traitent successivement : des principes de la Constitution; des droits respectifs de la couronne, du gouvernement et du Parlement ; de l'organisation judiciaire ; des finances ; de l'administration régionale et locale ; des grands services publics, commerce, agriculture, instruction publique, guerre, marine, etc. ; du régime applicable à l'Écosse, de celui de l'Irlande et de celui des colonies. Comme annexe, se trouve un relevé des principaux articles du budget de l'Angleterre comparé avec le budget de la France. Un index des termes techniques anglais dont l'auteur a dû se servir complète utilement l'ouvrage. Mais M. Bastide, en traduisant pour nous des notions et des conceptions qui sont si éloignées de notre esprit français épris de symétrie et de logique, n'a pas su seu-

lement les adapter à notre façon particulière de concevoir ; il a rendu attachante, par l'agrément de la forme et le pittoresque de certains détails, la lecture d'un sujet en lui-même un peu aride. C'est ainsi qu'il nous révèle un grand nombre de traits curieux et tout à fait ignorés de la législation anglaise. Quoi de plus contraire à nos habitudes, par exemple, que les mœurs électorales de l'Angleterre? là, un fonctionnaire spécial est chargé de surveiller chaque élection et de contrôler les dépenses que fait le candidat et auxquelles d'ailleurs celui-ci ne saurait se soustraire : impression de bulletins, location de salles de vote; après le scrutin le candidat doit adresser à l'administration un état des sommes déboursées par lui en y joignant les reçus ; les dépenses de la campagne électorale ne doivent pas dépasser un certain chiffre, et un magistrat est chargé d'en examiner la régularité. Et de quelle façon ingénieuse sont tournées les difficultés résultant de règles traditionnelles qu'on se garde bien d'abroger! En principe, le membre du Parlement ne peut résigner son mandat; s'il désire se retirer, il sollicite de la couronne un emploi qui de temps immémorial est incompatible avec un siège à la Chambre des Communes, c'est la charge, devenue fictive aujourd'hui, de sénéchal des centuries de Chiltern. A chaque page, on est arrêté par un détail caractéristique ou instructif : à la Chambre des Lords, qui compte environ 600 membres, la moyenne des présences est de 70, le quorum 3. La tentative de suicide est punissable à titre de délit. La peine de mort est la pendaison pour les roturiers, la décapitation pour les nobles...

L'organisation de l'instruction publique tient une trentaine de pages. L'auteur a réuni dans le même chapitre la religion et l'enseignement; mais il ne semble pas que l'influence considérable de l'une sur l'autre ressorte assez nettement de son exposé, et que le lecteur non prévenu comprenne suffisamment la répercussion des querelles religieuses sur la question de l'enseignement, les résistances des anglicans contre tout ce qui pourrait toucher aux privilèges de leurs écoles, les répugnances des non-anglicans à payer les quatre cinquièmes[1] des dépenses pour des écoles qui enseignent une religion qui n'est pas la leur et où ils sont souvent obligés d'envoyer leurs enfants, la nécessité d'une réforme qui sauvegarde la liberté de conscience de chacun. Quoi qu'il en soit M. Bastide indique en termes précis et avec une grande clarté l'historique et l'organisation actuelle de l'enseignement primaire, la constitution du ministère de l'Éducation, le régime de l'enseignement secondaire et la création spontanée, avant que l'inspection de l'État fut organisée, de l'inspection des Universités sur les établissements d'enseignement secondaire, le régime de liberté absolue des Universités que l'État se borne à aider parfois de ses

1. C'est vraisemblablement par suite d'une erreur d'impression que M. Bastide donne le chiffre de 6 fr. 25 par élève comme montant de la subvention de l'État aux écoles confessionnelles en 1897 : c'est sans doute 46 fr. 25 qu'il faut lire.

subventions. S'il nous est permis de faire quelques critiques de détail, nous nous bornerons à dire que le droit de lever d'office des taxes locales pour l'enseignement primaire n'a pas été attribué, comme l'écrit M. Bastide, à l'Administration centrale par la loi de 1904, mais était reconnu par la loi de 1902; il ne pouvait être exercé que par la procédure surannée et compliquée du *mandamus*; la loi de 1904 lui a substitué un moyen simple et expéditif : lorsqu'une autorité locale refuse de payer les sommes dues à une école, l'Administration centrale les paie directement, et les sommes payées viennent en déduction du montant de la subvention due à l'autorité locale. D'autre part, la division que l'auteur donne des établissements d'enseignement secondaire ne tient pas compte de la distinction établie depuis 1902 parmi les établissements libres entre les établissements purement privés et ceux qui acceptent l'inspection et le contrôle du *Board of Education* pour bénéficier des avantages que peut leur procurer cette reconnaissance officielle. Mais ce sont là des critiques de détail qui n'enlèvent rien à la valeur et à l'utilité de l'ouvrage.

F. Péron.

Le Guide de la mère (The mother's companion). Un vol. in-12 de 162 pages, par Mme Cloudesley Brereton. Londres, Mills et Boon édition.

Toutes les Anglaises ne sont pas des « suffragettes », aspirant violemment à conquérir leurs droits politiques; comme le font d'ailleurs en France leurs imitatrices, celles qui, aux dernières élections législatives, — il y en eut une dizaine, des jeunes et des vieilles, — ont sollicité un mandat de député. Très nombreuses sont encore en Angleterre et chez nous, — et cela est heureux pour l'avenir de la race humaine, — les femmes qui songent avant tout à leurs devoirs de mères de famille, et qui estiment qu'on n'apprend pas assez aux jeunes filles comment elles pourront plus tard les remplir utilement et efficacement. C'est ce que fait dans notre pays, avec une vaillance très méritoire Mme Moll-Weiss, la directrice de l'*École des mères*, qui, outre les cours d'éducation ménagère qu'elle a organisés depuis quelques années dans son école, poursuit son œuvre, en écrivant des livres tels que les *Mères de demain, Ce que les mères doivent savoir*; et aussi, en publiant sa revue mensuelle le *Conseiller de la famille*. C'est à la même inspiration qu'obéit en Angletrre l'auteur d'un excellent petit livre, le *Guide* ou le *Compagnon de la mère*, Mme Cloudesley Brereton. L'ouvrage a paru dans une collection où ont déjà été publiés le *Guide du chauffeur*, le *Guide du jardinier*; mais il a une toute autre importance. Il se recommande par l'élévation morale des pensées qui y sont exprimées et aussi par le ton simple, familier d'un auteur qui n'a pas voulu écrire un traité de philosophie, ni un prêche à la Rousseau et qui se contente de causer avec

ses lecteurs et surtout ses lectrices sur les devoirs de la maternité, cette suprême fonction sociale de la femme.

Ajoutons qu'étant l'œuvre d'une Anglaise le *Guide de la mère* a quelque chose de piquant, d'original, qui en rend la lecture particulièrement agréable à un public français. Les réflexions sages et très pratiques qu'il contient y sont assaisonnées d'un peu d'humour, comme il convient à un écrit d'Outre-Manche. Il nous introduit dans l'intérieur de la famille anglaise, et nous en fait entrevoir l'esprit, les tendances et les mœurs. Ces mœurs, d'ailleurs, ne diffèrent pas sensiblement des nôtres, à certains points de vue du moins, — ni de celle, des États-Unis, telles que nous les a dépeintes M. Stanley Hall dans son beau livre de l'*Adolescence*. — En Angleterre, comme en Amérique, il y a des jeunes filles qui pour toujours fiancées de la science, ne veulent pas entendre parler de mariage, dont elles redoutent les charges et les responsabilités; il y à des femmes mariées qui sont désolées d'être mères. « Comme vous êtes heureuse de n'avoir pas d'enfant », dit avec conviction l'une d'elles à telle ou telle de ses amies. Une autre écrit à sa mère : « Comme je suis chagrine d'avoir à vous annoncer que j'attends un fils ou une fille! » Il y a aussi des mères qui se résignent à avoir des enfants à élever, mais qui ne peuvent se consoler des occupations que leur imposent les soins d'un ménage à diriger. « Ma première pensée le matin quand je me réveille, dit la femme d'un médecin célèbre, c'est de me demander ce que nous aurons à dîner le soir »... Et une autre, pour exprimer l'ennui que lui inspirent les affaires domestiques, se compare avec une expressive tristesse « à un colimaçon condamné à ramper toute sa vie avec sa maison sur le dos!... »

C'est contre ces tendances fâcheuses de celles de ses compatriotes qui fuient le mariage ou qui se dérobent à la maternité, que Mme Brereton proteste, au nom de sa propre expérience qui lui a révélé, dit-elle, ce qu'il peut y avoir parfois d' « amer », mais aussi ce qu'il y a de doux dans l'existence conjugale et maternelle. Elle n'est pas ennemie, tant s'en faut, des femmes instruites et même savantes ; elle veut que la jeune fille développe par des études sérieuses sa vie personnelle. Elle déteste ces maris égoïstes et autoritaires, — il y en a, paraît-il, en Angleterre comme en France, comme partout, — qui veulent que leur femme, « comme un clerc à son curé, dise amen à tout ce qu'ils proposent ». Mme Brereton est donc bien loin de s'insurger contre les ambitions studieuses des femmes. Elle cite avec une admiration justifiée les paroles du Président de l'Université de Tokyo qui disait aux jeunes Japonaises : « Vous devez vous proposer comme but essentiel de cultiver et de développer dans la plus large mesure possible toutes vos facultés... Vous devez vous efforcer dans vos études de penser et de juger par vous-mêmes, et de ne pas tomber dans le défaut trop commun chez les jeunes étudiants de se soumettre aveuglément et passivement aux paroles de leur professeur. »

Mais l'universitaire japonais ajoutait que c'est aussi pour les jeunes femmes une affaire d'importance capitale, dans leur intérêt comme dans l'intérêt de leur postérité, de connaître et de pratiquer les règles de l'hygiène en ce qui concerne la nourriture, les vêtements, le sommeil, etc... Telle est bien aussi la position prise par Mme Brereton dans les conseils qu'elle adresse aux jeunes filles. « Étudiez tant que vous voudrez, leur dit-elle, mais sachez prouver que votre instruction et votre science n'ont pas fait de vous des êtres insexués. Apprenez tout ce qu'il est nécessaire de savoir pour être de dignes associées de vos maris, dans la gestion des affaires privées; pour être des mères avisées, capables de soigner vos enfants, et possédant assez de notions médicales pour leur donner les premiers soins quand ils sont malades; pour être aussi des ménagères prudentes et habiles, de bonnes maîtresses de maison... C'est une tâche autrement compliquée dans les familles modernes qu'elle ne l'était au temps où Ischomaque expliquait doucement à sa femme les principaux articles de l'économie domestique... Et Mme Brereton ne se contente pas de ces exhortations générales : elle entre elle-même dans les détails du ménage, et elle propose à ses lectrices des modèles de cahiers de comptes, jusqu'à des menus.

Mme Brereton ne veut pas d'ailleurs, — et c'est la conclusion de son livre, — que la mère se confine dans la *nursery*, et l'épouse dans sa chambre nuptiale. Elle désire qu'elles en sortent — et elles le peuvent sans manquer à leurs obligations domestiques, — pour exercer dans le monde leur part d'influence moralisatrice. Il n'est pas indispensable de siéger à la Chambre des Lords ou à la Chambre des Communes pour contribuer à l'amélioration de la société. Les femmes peuvent y contribuer, et largement, en s'associant aux hommes, ou en se liguant entre elles, pour fonder et développer des œuvres de philanthropie. En le faisant, elles resteront encore dans leur rôle de mères : elles pratiqueront ce que notre auteur appelle un devoir d' « universelle maternité ».

GABRIEL COMPAYRÉ.

Hygiène de la femme et de la jeune fille, par le Dr Marthe Francillon-Lobre. Delagrave, éditeur.

Cet ouvrage fait partie d'une intéressante collection de volumes relatifs à l'hygiène pratique et familiale.

Jusqu'ici, les conseils d'hygiène convenant aux femmes et aux jeunes filles ne se rencontraient guère que dans des ouvrages médicaux, volumineux et coûteux, en tout cas difficiles à consulter et même à lire pour les intéressées; — ou dans de louches publications recherchant la vogue par l'exploitation d'instincts bas et vils.

Il convient de féliciter l'auteur d'avoir écrit un livre qui, sans fausse pruderie, parle aux femmes de questions qui intéressent à un aussi haut degré leur santé.

D'ailleurs, en le lisant, on reconnaît vite combien les préjugés qui, jusqu'ici, ont interdit à une jeune fille bien élevée l'usage et même la connaissance de notions et de mots relatifs à son organisme sont peu fondés ; combien, en somme, toute cette partie de l'hygiène est chaste, quand elle est présentée avec simplicité et dans le seul but d'être utile.

Il est possible que des personnes l'ouvrent et le lisent avec le désir de satisfaire certaine curiosité malsaine. Elles le fermeront dans un tout autre sentiment. La sérénité qui émane des œuvres de la nature quand l'homme, en les écrivant, n'y ajoute aucun piment, une fois de plus, aura fait son œuvre.

Dans son avant-propos, l'auteur nous dit qu'elle a surtout cherché à être utile et pratique.

Nous estimons qu'elle y a parfaitement réussi. Les notions d'hygiène générale et spéciale sont présentées simplement, très clairement. A mesure qu'on avance dans la lecture de l'ouvrage, on se rend compte qu'il renferme bien les connaissances nécessaires à la femme en matière d'hygiène.

J. Baudrillard.

La Pédagogie dans les pays étrangers, par V.-H. Friedel. Georges Roustan, éditeur.

Sous ce titre, peut-être un peu trop général, M. Friedel a réuni quelques études sur les solutions apportées dans divers pays étrangers à des problèmes de pédagogie qui ont été posés en France dans ces derniers temps. Obligation scolaire, Obligation post-scolaire, Préparation professionnelle des instituteurs dans les Universités, Institution des médecins scolaires, Tribunaux pour enfants criminels, tels sont les objets qu'il envisage. Quelques-unes des études qui figurent dans ce volume ont été publiées par la *Revue pédagogique*. Par elles nos lecteurs ont pu juger comment M. Friedel vivifie sa très riche documentation par la connaissance directe des choses mêmes. Et ils auront plaisir à retrouver ces qualités dans les parties de son livre qui étaient encore inédites.

M. P.

La disciplina escolar y los castigos corporalas. Ensago psico-pedagogico, par Horacio Dura. Montevideo. Imprenta « El siglo ilustrado », calle de Julio, 1909.

On sait quelle influence profonde la France intellectuelle exerce sur les jeunes nations hispano-américaines. En matière de littérature, d'art ou d'instruction publique, nous sommes leurs conseillers et leurs éducateurs. C'est qu'en effet, si l'on a parfois attaché trop d'importance à la question des races, celle des civilisations répond à une

réalité profonde. Il n'y a pas de race latine, c'est entendu, mais il y a une civilisation latine. A défaut des liens du sang, ceux, non moins étroits, d'une commune éducation, ont imprimé sur les nations, filles de Rome — filles adoptives si l'on veut — une marque indélébile.

Ce sentiment, obscur ou oblitéré chez nous, reste très vivace dans l'Amérique du Sud, tenu en éveil, sans doute, et aiguisé par le voisinage de la formidable et menaçante civilisation anglo-saxonne des États-Unis de l'Amérique du Nord. Il ne tient qu'à nous d'en profiter. Les anciennes mères-patries, l'Espagne et le Portugal, ont perdu, avec la force matérielle, le prestige qui aurait pu assurer à leur influence une place prépondérante dans leurs anciennes colonies. En ce qui touche l'instruction publique, elles se sont même laisser dépasser par certaines de ces dernières, qui, obligées de chercher ailleurs des modèles, se sont tout naturellement tournées vers l'Italie et vers nous.

Peut-être appliquent-elles nos méthodes d'enseignement avec un zèle imprudent. En effet, si certains systèmes d'éducation conviennent à une nation homogène et ancienne comme la nôtre, ils ne laissent pas d'être prématurés et dangereux dans des pays neufs, à populations aussi disparates que celles des nations latines d'Amérique. En ce qui concerne l'Uruguay cette vérité ressort, en toute évidence, de la brochure que M. H. D. a consacrée à la discipline dans les Écoles primaires de cette république.

Après avoir fort bien défini le rôle de la discipline dans l'éducation, M. H. D. se demande quelles sont les punitions propres à assurer le bon ordre et la bonne tenue dans les classes. En général, dit-il, le châtiment doit être une conséquence logique de la faute commise, quelque chose comme la réaction naturelle de l'acte coupable; il n'est efficace que s'il est immédiat et si son caractère correspond à celui de l'infraction. Or, le règlement des écoles primaires de l'Uruguay, s'inspirant du même esprit que le nôtre, ne prévoit d'autres moyens que les suivants : exclusion temporaire, retenue d'une demi-heure après la classe, privation de quelques-unes des récréations et, dans les cas graves, expulsion. Ces punitions sont loin de répondre aux desiderata de M. H. D. Bien plus, elles n'ont même pas un caractère répressif ou simplement pénal. Le beau malheur d'être privé de récréation, lorsqu'on s'ennuie mortellement dans la cour où parfois, — c'est M. H. D. qui le dit, — il est interdit de jouer et de parler à haute voix ! L'élève puni qui peut passer en classe ces mornes instants est envié de ses camarades. Quant à l'exclusion temporaire, si les parents, comme c'est, hélas ! trop souvent le cas, se désintéressent de l'éducation de leur enfant, celui-ci n'y voit qu'une journée ou deux de vacances, d'autant plus goûtées qu'elles sont plus personnelles.

Cette insuffisance de moyens de coercition a réduit les maîtres à l'impuissance. Trop peu payés et, par suite, trop peu considérés pour pouvoir exercer sur les écoliers un ascendant qui suppléerait aux

défectuosités du système, ils font d'héroïques mais vains efforts pour maintenir un semblant de discipline. De guerre lasse, ils se décident parfois à recourir à des arguments plus frappants. En agissant ainsi, ils savent qu'ils sont en faute, qu'ils risquent de perdre leur situation, mais qu'y faire? La patience humaine a des limites, et l'enfance est sans pitié.

On pourrait cependant, le plus simplement du monde, supprimer *en fait* les châtiments corporels dans les écoles primaires. Pour cela, il suffirait de les inscrire dans la liste des mœurs disciplinaires. Du jour où ils seraient légalement admis, ils ne tarderaient pas à disparaître dans la pratique. L'exemple de l'Angleterre et d'autres pays germaniques est, à cet égard, concluant. Edictez des lois de la dernière sévérité contre le maître violent qui aura brutalisé son élève, mais laissez à l'homme ordinairement pondéré et prudent qu'est l'instituteur la faculté d'user du seul moyen d'intimidation vraiment efficace. Ne voyez-vous pas, en effet, qu'en proscrivant les châtiments corporels, vous le discréditez d'avance? Vous avez l'air de prendre des précautions contre lui, de le considérer comme un être malfaisant qu'il faut brider et désarmer. Après l'avoir, au vu et au su de tous, mis dans l'impossibilité de nuire, vous lui rendez des foudres de carton peint pour soutenir un combat inégal. Les enfants auront tôt fait d'attribuer à l'impuissance une mansuétude qu'ils jugeront hypocrite : sachant qu'ils ne peuvent légalement être frappés, ils deviendront bien vite d'une insolence telle que ce qu'on voulait éviter arrivera et que les coups pleuvront. Montrez, au contraire, aux parents et aux écoliers que vous avez confiance dans la modération et la dignité du maître, laissez-lui l'inoffensif mais efficace épouvantail d'une férule officiellement reconnue et contrôlée, et vous verrez aussitôt tout rentrer dans l'ordre.

Telle est la thèse de M. H. D. Modérée dans la forme, très documentée, elle serait lue avec d'autant plus de profit qu'elle résume, à peu près, tout ce qui a été écrit, dans le monde entier, sur cette question toujours controversée.

PESEUX.

❦

L'istruzione popolare..., etc. (L'instruction populaire dans les États pontificaux (1824-1870), par E. Formiggini-Santamaria. — Bibliothèque de Philosophie et de Pédagogie. Bologna-Modena, Formiggini, 1909.

C'est un travail excellent. Il est fait selon la meilleure méthode : soutenu par des documents inédits, qui supposent des dépouillements d'archives considérables; éclairé par la lecture des principaux journaux contemporains, qui seuls permettent de replacer les faits dans leur véritable jour. La première partie expose la législation scolaire elle-même, lois et décrets. Plus intéressante encore est la seconde,

qui étudie l'état de l'opinion publique par rapport à l'instruction : l'originalité et l'utilité de ce point de vue n'échapperont à personne. Quelles furent les revues spéciales consacrées à l'enseignement? Et, dans les autres, quelle place fut réservée aux questions scolaires? Que pensèrent les journaux politiques de Rome et de Bologne sur ces matières? Quels efforts les particuliers firent-ils pour seconder ou hâter le développement officiel des institutions? Autant de questions qu'on trouve ici traitées. Enfin, grâce à la troisième partie, nous pénétrons dans les classes, nous voyons comment on enseigne, nous lisons les livres remis aux enfants. Tout cela rend l'érudition vivante; et fait que l'ouvrage de Mme Formiggini-Santamaria prend une place honorable parmi les travaux intéressants que la pédagogie fait naître de l'autre côté des Alpes. A la pédagogie s'ajoute ici l'histoire : la jeune Italie a le droit de se retourner, pour contempler avec quelque joie et quelque orgueil le chemin qu'elle a parcouru vers plus d'instruction et de liberté.

P. H.

J. B. Basedows Elementarwerk, avec les estampes de Chodowiecki, réédition allemande critique par Theodor Fritzsch, 2 vol. et un album de 96 planches, 1909, Ernest Wiegandt, Leipzig.

Il n'est permis aujourd'hui à aucun pédagogue d'ignorer l'œuvre puissante de Basedow, l'audacieux fondateur du Philanthropinum, dans laquelle se retrouvent en germe la plupart des prétendues innovations pédagogiques modernes, — école neutre, éducation nationale, méthode intuitive, leçons de choses, et jusqu'à la méthode directe pour l'étude des langues, la phonétique, etc. Malheureusement ses écrits et notamment son *Elementarwerk* (1774), avec les estampes si artistiques et si suggestives du célèbre graveur Chodowiecki, étaient restés enfouis jusqu'à présent dans la poussière de quelques rares bibliothèques, et je me rappelle encore les longs voyages que je dus faire à travers l'Europe pour les trouver à l'époque ou j'écrivis mon ouvrage sur *La Réforme de l'Éducation en Allemagne au XVIIIe siècle.*

Cette réédition est, disons-le sans phrases, une véritable merveille d'art et de soin, et fait le plus grand honneur à son auteur non moins qu'à l'éditeur. Elle comprend deux volumes contenant, en près de 1 200 pages, le texte même de l'*Elementarwerk*, sorte de compendium de toutes les connaissances humaines, enseignées à l'aide de gravures indépendantes, et un album contenant ces gravures, pour la plupart exquises.

Il ne peut être question d'analyser de nouveau ici, même succinctement, ce fouillis extraordinaire qu'est l'*Elementarwerk* [1]. Rappelons

1. Cette analyse existe dans l'ouvrage cité ci-dessus. A. Colin, 1890.

seulement, au point de vue historique, que le succès inouï de cet ouvrage dès son apparition, — il fut publié presque en même temps en latin et en français, — doit être attribué à des raisons d'ordre politique et social non moins que pédagogiques. Apôtre ardent de la tolérance et victime par conséquent des orthodoxes dès le début de sa carrière, Basedow n'eut pas de peine à se trouver d'accord avec Rousseau pour proclamer la nécessité d'une éducation « indépendante de toute Église », et avec La Chalotais pour affirmer le droit suprême de l'État en matière d'éducation publique. « Cet ouvrage ne détermine rien en matière de foi », dit-il dans sa *Préface*. Et ailleurs : « La surveillance de l'éducation et de l'instruction des citoyens est une des fonctions les plus importantes de l'État ». (*Methodenbuch*, § 1). Il fut donc le premier, et c'est là son immortel titre de gloire, à mettre en pratique ces deux grands principes de notre éducation moderne, qui au fond n'en sont qu'un : école non confessionnelle, éducation nationale, — comme la Prusse fut la première à y puiser les forces qui assurèrent son relèvement et sa puissance.

De là tout son succès, de là aussi tout l'enthousiasme avec lequel furent accueillies ses doctrines dans toute l'Europe, non seulement par les souverains qui aspiraient à s'affranchir de la tutelle d'une Eglise quelconque, mais encore par les académies, les loges maçonniques, les savants et les particuliers dont la situation dans la politique et les lettres lui assuraient une protection efficace pour ses idées hardies. Malgré ses erreurs — quel inventeur en est exempt? — on ne peut oublier l'impression profonde que fit cet homme extraordinaire sur les personnalités les plus considérables de son temps, sur Klopstock et sur Gœthe, sur Herder, sur Moïse Mendelsohn et sur Kant lui-même, tant par sa fougue irrésistible que par son amour ardent de l'humanité.

Même ses conceptions et ses tentatives pédagogiques, applications trop souvent maladroites des principes de Bacon et de Comenius, ont plus qu'une valeur historique, puisque nous les retrouvons aujourd'hui partout dans l'enseignement, parfois sous le nom un peu exagéré de nouveautés. Et l'on peut dire que le bon qui s'y trouve, comme le mauvais, fut déjà connu et expérimenté en grande partie à cette époque, et que si nous connaissions mieux ces grandes expériences du passé, nous pourrions mieux diriger parfois celles du présent.

Voilà plus de raisons qu'il n'en faut, ce me semble, pour m'autoriser à dire que l'*Elementarwerk*, si merveilleusement ressuscité et rendu accessible à tout le monde, a sa place indiquée dans toutes nos bibliothèques universitaires et pédagogiques.

A. Pinloche.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

Nlle série. Tome LVI. N° 6 15 Juin.

REVUE
Pédagogique

Berthelot

dans sa vie publique et dans sa vie privée [1].

Depuis la mort de Marcelin Berthelot, son œuvre et sa vie ont été dignement célébrées dans d'importantes réunions : au Panthéon le jour de ses obsèques, à la Sorbonne lors de la fête grandiose organisée par la Ligue de l'Enseignement, sous la coupole de l'Institut quand son successeur à l'Académie Française vint prendre séance, des voix éloquentes rappelèrent ses découvertes et dirent de quels précieux bienfaits l'humanité lui est redevable. Peut-être quelques-uns d'entre vous ont-ils eu occasion d'assister à l'une ou à l'autre de ces cérémonies, et il vous sera facile, en tous cas, de vous procurer les beaux discours qui y furent entendus.

Il serait donc probablement peu utile, et certainement très prétentieux de ma part, de tenter de refaire ce qui a été si magistralement fait par d'autres ; aussi bien le but que je me propose n'est-il pas d'apporter ici un écho affaibli des éloges de l'illustre chimiste qui ont été prononcés ailleurs et je ne veux pas, non plus, étudier avec vous en détail son œuvre scientifique qui vous est sans doute connue, au moins dans ses lignes générales.

1. Conférence faite à l'École Normale d'Auteuil le 10 mars 1910.

Mais nous avons pensé qu'il serait peut-être intéressant pour de futurs éducateurs d'apprendre quelle fut l'existence pleine et limpide d'un homme, qui non seulement a été le génial auteur d'admirables découvertes, le noble créateur de nouvelles richesses morales et matérielles, mais qui, encore, sortant de son laboratoire, n'obéissant certes pas à de médiocres ambitions personnelles indignes d'un tel savant, poussé au contraire par le désir de contribuer au bien général, s'est résolu à prendre une part active à la direction des affaires.

Je voudrais chercher à vous montrer aujourd'hui comment tous les actes de la vie privée, aussi bien que ceux de la vie publique de Berthelot ont été inspirés par un principe supérieur, comment il a voulu conformer en toutes choses sa conduite aux enseignements de la Science, comment, par ses paroles, par son exemple, il s'est efforcé de prouver que les idées scientifiques pouvaient et devaient désormais éclairer la marche des individus et des sociétés. Dans notre prochain entretien[1] j'examinerai plus particulièrement le rôle qu'il a joué dans la grande œuvre républicaine, je veux dire l'organisation de l'éducation de la démocratie, et j'exposerai les raisons pour lesquelles, selon lui, la morale doit reposer sur la Science et les conséquences que l'éducateur doit tirer de cette idée généreuse.

*
* *

Dans le public ignorant on se représente volontiers les savants de profession comme des êtres exceptionnels qui vivent et agissent d'une manière singulière et bizarre. On considère les uns comme de grands enfants un peu naïfs et ingénus, toujours étonnés devant la réalité, semblables à l'astronome de la fable si instruit du nom de tous les astres mais qui ne voit pas à ses pieds le puits où il va choir, les autres comme des esprits fougueux, mal ordonnés, chimériques, capables peut être d'inventer, mais incapables certainement d'agir avec mesure et adresse. La Science et la Sagesse, qui se confondaient autrefois

1. Cette seconde conférence sera publiée dans un des plus prochains numéros de la *Revue Pédagogique*, sous le titre : *Berthelot philosophe et éducateur*.

dans le langage et dans les idées des anciens, paraissent aujourd'hui aux yeux de beaucoup deux sœurs étrangères l'une à l'autre.

Certes on respecte la science, on consent à admirer les savants et même, dans le fond, on les envie, mais l'ignorance se console en s'attribuant la propriété exclusive d'une qualité qui est justement prisée très haut, le bon sens, et cette qualité, on déclare qu'elle fait presque nécessairement défaut aux grands inventeurs.

En fait, Berthelot l'a écrit lui-même quelque part, la véritable originalité du génie résulte généralement de l'exaltation de certaines qualités développées avec une intensité extraordinaire au détriment des autres et l'on pourrait, en vérité, citer des hommes de génie, de grands créateurs qui ont possédé l'imagination et l'initiative qui conduisent à la découverte, mais qui n'avaient pas ces habitudes de précision, de certitude et de continuité qu'exige la vie pratique et que l'on rencontre souvent, il faut l'avouer, chez des intelligences moyennes.

Mais le savant complet, qui est à la fois un inventeur et un érudit, doit, dans un harmonieux ensemble, allier la hardiesse de l'esprit qui permet de marcher de l'avant à la prudence et à la circonspection qui assurent la solidité des conquêtes et fortifient les points faibles; ainsi ce savant doit, lui aussi, mais à un degré plus élevé, posséder toutes les vertus de l'esprit que voulait se réserver le vulgaire.

C'est ce parfait et exact mélange qui fut réalisé chez Berthelot; l'on peut dire qu'il y avait en lui cet équilibre résultant de la compensation complète entre les éléments que l'un de ses antiques prédécesseurs, le grand philosophe et chimiste arabe, Geber, considérait comme la condition même de la perfection.

Il ne faut donc pas s'attendre à trouver dans sa biographie des épisodes passionnés et violents, des aventures curieuses et dramatiques; l'illustre savant ne fournira pas, et je m'en excuse, à un conférencier ces anecdotes agréables qui intéressent aisément un auditoire; il ne fut ni instable, ni agité; mais sa vie fut, comme son caractère, calme, claire, unie, et cette parfaite régularité inspire ces nobles sentiments d'admiration que l'on éprouve devant les œuvres classiques; on y sent un aspect de la Beauté éternelle.

Berthelot était, vous le savez sans doute, un enfant de Paris,

il naquit le 25 octobre 1827 au cœur même de la ville, dans la Cité, dans une vieille maison de la place de Grève. Il a conté ainsi lui-même ses premiers souvenirs d'enfance :

« Je n'ai point de petite patrie, si ce n'est dans les souvenirs de famille. Je n'ai point au fond de ma mémoire la vision de ce petit champ, engraissé des sueurs des miens, de cette chère et modeste maison, à laquelle sont attachées les premières images, les premières amours. Je suis né en place de Grève au coin de la rue de Mouton, vers le centre du carré gauche de la place de l'Hôtel de Ville, en faisant face à l'édifice. Là existait, au commencement du siècle dernier, une vieille maison, maison qui avait une histoire. C'était la maison de la lanterne, au temps de la Révolution : elle appartenait à mon grand-père maternel. Il n'y fut pas pendu et n'y pendit personne, quoiqu'elle ait servi à d'autres. Mon enfance et ma jeunesse se sont écoulées dans une autre maison, maison des anciens échevins, sise rue des Écrivains, vis-à-vis de la Tour Saint-Jacques la Boucherie. Mais aujourd'hui je ne puis trouver en ces lieux aucune image pour y rattacher mes souvenirs, car il ne reste des deux maisons ni une pierre ni une motte de terre; le sol même a péri, abaissé par le nivellement de la rue de Rivoli, il y a un demi-siècle. C'est là que j'ai été élevé, entouré de l'amour des miens, dans la tradition républicaine, au bruit de la canonnade et de la fusillade, au milieu des barricades, des émeutes du règne de Louis-Philippe, de la Révolution de 1848 et des journées de juin. Depuis ma première enfance, à l'âge le plus tendre, la mémoire la plus vieille qui me reste est celle des blessés ensanglantés, frappés à Saint-Merri et rue Transnonain. On les amenait pour être secourus, à mon père, médecin du bureau de bienfaisance pendant trente années et ami du peuple; il était né en Sologne d'un volontaire de 1792. »

Son père, en effet, était un médecin extrêmement estimable, très aimé, très populaire dans son quartier; il était libéral et Renan dit de lui : « C'est le premier républicain que j'eusse vu, il était quelque chose de plus, je veux dire un homme admirable par la charité et le dévouement. »

Vous savez, Messieurs, vous à qui est précisément confiée la haute et délicate mission de former de jeunes intelligences, de quelle importance sont, pour les enfants, les premiers exemples

qui leur sont fournis ; dans leur esprit se gravent des empreintes profondes qui jamais ne s'effacent complètement. Ainsi, au foyer paternel, Marcelin Berthelot acquit le germe des qualités qui se développèrent par la suite si richement et les traits principaux de son caractère commencèrent à se dessiner : fermeté dans les convictions démocratiques, dévouement et solidarité, sens pratique, souci des applications bienfaisantes pour l'humanité. Il rappelait volontiers plus tard les liens qui rattachaient son intelligence à celle de son père : « ces liens de descendance, disait-il, qui existent entre les hommes qui s'adonnent à la médecine et ceux qui cultivent la science pure, et qui se retrouvent dans l'existence de bien des philosophes depuis Aristote jusqu'à nos jours. »

Dès l'enfance, chez Berthelot, se manifestèrent les qualités d'un esprit supérieur, merveilleusement apte à tout comprendre et à tout retenir. Au collège il remporta tous ces triomphes scolaires dont il est un peu de mode aujourd'hui de médire mais qui sont, pour le moins, l'indice d'une intelligence bien équilibrée et la preuve d'un travail soutenu et qui, vous le savez mieux que personne, vont, quoi que l'on dise, le plus souvent à ceux qui dans la suite deviendront les citoyens les plus utiles. Il existait alors, entre tous les établissements d'enseignement secondaire de France ce concours général qui fut supprimé il y a quelques années. Les personnes qui regrettent cette suppression, justifiée d'ailleurs par de fortes raisons, peuvent citer le nom de Berthelot parmi ceux des jeunes vainqueurs qui furent heureusement mis en évidence dans cette joute annuelle et qui, par leur mérite supérieur, ont fait honneur à l'institution disparue : le titre de lauréat n'est pas toujours, heureusement, l'attribut de la médiocrité, l'*aurea mediocritas* comme dit plaisamment un auteur dramatique célèbre.

Berthelot fut donc lauréat du concours général et il remporta de haute lutte le premier prix de philosophie. Il pouvait alors se présenter avec les plus grandes chances de succès, ses études secondaires terminées, à l'une de ces grandes écoles où, une fois que l'on a eu la bonne chance de pénétrer, on peut, même avec un travail moyen, être assuré de poursuivre une carrière aisée et honorable, mais il préféra entrer dans la voie, plus dure et plus incertaine, que son père avait suivie en y dépensant tant de

dévouement et tant de bonté, et il commença ses études médicales. Le véritable besoin qu'il avait d'idées nettes, précises, ne trouvait pas cependant dans cette discipline une satisfaction complète; à cette époque déjà lointaine la médecine n'était certes pas encore la science qu'elle affirme être devenue aujourd'hui, et d'aucuns l'appelaient même un art, entendant par là qu'elle gardait dans sa méthode une part d'imprévu, d'action personnelle, qui ne sauraient se rencontrer dans une science véritable où le savant ne peut prétendre exercer une influence quelconque sur les phénomènes qu'il étudie ou sur les faits qu'il découvre; aussi le jeune Berthelot, obéissant à une vocation irrésistible, fréquentait-il déjà les laboratoires de chimie autant et plus peut-être que la Faculté de Médecine. Mais si son séjour au laboratoire du chimiste Pelouze, rue Dauphine, d'abord, puis dans celui du célèbre Balard au Collège de France, lui permettait d'acquérir de vastes connaissances et de devenir un expérimentateur d'une prodigieuse habileté, il ne lui donnait guère le moyen de s'enrichir et le jeune chimiste dut chercher dans les modestes fonctions de répétiteur attaché à l'une de ces institutions laïques qui, dans ce temps, gravitaient autour de l'Université, non certes une position grassement rétribuée, mais les ressources pécuniaires strictement nécessaires pour poursuivre sa propre instruction.

Berthelot se félicitait d'ailleurs plus tard de s'être trouvé dans de telles conditions, et il remarquait avec raison que c'était là une méthode très propre à fixer l'attention de celui qui l'adopte en le forçant à mieux apprendre : « car pour enseigner il faut savoir deux fois et il faut, en tout cas, faire un travail personnel de méditation et d'assimilation que n'exécute pas toujours le jeune étudiant peu attentif à la leçon qu'il écoute d'une oreille distraite et sans s'imposer l'obligation d'y revenir ». Mais une autre raison a rendu encore bien plus précieuse cette circonstance : c'est, en effet, dans une petite pension de la rue Saint-Jacques où Berthelot donnait quelques répétitions qu'il fit la connaissance d'un jeune collègue qui, ayant perdu la foi de son enfance, venait spontanément de quitter le séminaire de Saint-Sulpice où il était élève et c'est là où les deux hommes qui devaient devenir, l'un le plus illustre savant, l'autre le plus

célèbre écrivain de la fin du XIXe siècle, se lièrent d'une étroite amitié désormais historique.

A cet âge où vous êtes, Messieurs, où l'esprit pousse ses plus belles fleurs, où, avec une si belle confiance, les jeunes hommes agitent volontiers toutes les questions générales, échangent avec ardeur les pensées les plus hardies, démolissent et rebâtissent en quelques phrases la société, détruisent et reconstruisent avec un juvénile enthousiasme les systèmes philosophiques, à cet âge heureux, Berthelot et Renan, tous deux passionnés pour la vérité, tous deux préparés par de fortes études aux plus hautes spéculations de l'intelligence, eurent la bonne fortune de se rencontrer et de pouvoir exercer mutuellement une profonde influence sur leurs génies naissants.

Voici en quels termes Berthelot a raconté lui-même cette heureuse rencontre :

« J'ai vu Renan pour la première fois en 1845, dans une petite pension dont les élèves suivaient les cours du Collège Henri IV. Un jour, au moment où je sortais de ma chambrette, située sous les combles, j'aperçus sur le seuil voisin une nouvelle figure, qui ne ressemblait à celle d'aucun de mes camarades. C'était un jeune homme sérieux et réservé, de tournure ecclésiastique. Le regard des ses yeux pers était franc et modeste, la tête grosse et ronde, le visage rasé ne manquait ni de finesse ni d'expression. Il suivait à la Sorbonne les cours de littérature et de philosophie de MM. Le Clerc et Garnier; au collège de France les cours de sanscrit et d'hébreu de MM. Eugène Burnouf et Quatremère. Nous nous observâmes pendant quelques jours, et nous ne tardâmes pas à nous lier d'une affection de plus en plus étroite, tous deux travailleurs acharnés, curieux de connaissances précises et de philosophie, et ouverts aux quatre vents de l'esprit, quoique poursuivant des directions bien différentes : Renan, l'érudition historique et philologique, et moi-même, les sciences mathématiques et expérimentales. »

Combien une telle association de deux esprits supérieurs, l'un déjà subtil et complexe, l'autre précis, net et vigoureux, dut être profitable à chacun, nous le savons d'ailleurs par leurs propres témoignages, et ils nous ont laissé les preuves écrites de la richesse de la moisson qu'une pareille amitié peut produire. Cette amitié

fut avant tout un sentiment d'affinité intellectuelle : « le lien de profonde affection qui s'établit entre M. Berthelot et moi, a dit Renan, fut certainement du genre le plus rare et le plus singulier. Le hasard rapprocha en nous deux natures essentiellement objectives, je veux dire aussi dégagées que possible de l'étroit tourbillon qui fait de la plupart des consciences un petit gouffre égoïste comme le trou conique du formica-leo. Jamais il n'y eut entre nous, je ne dirais pas une détente morale mais une simple vulgarité. Nous avons toujours été, l'un avec l'autre, comme on est avec une femme qu'on respecte. Nous rougirions presque de nous demander un service : ce serait à nos yeux un acte de corruption, une injustice à l'égard du reste du genre humain. » Mais, plus la réserve observée par les deux amis était grande quand il s'agissait d'intérêts vulgaires, plus la communion était intime pour les choses de l'intelligence et ils confondaient leurs efforts pour avancer dans le chemin de la science. Renan enseignait l'hébreu et l'exégèse à Berthelot et Berthelot initiait Renan à la chimie et à la biologie; puis, tous deux, dans d'interminables conversations, cherchaient à dégager de leurs études les conséquences d'ordre général qu'elles comportaient et à en extraire la philosophie.

On trouve dans un livre profond, paré d'ailleurs des charmes pénétrants d'un style prestigieux, qu'écrivit Renan vers cette époque : « L'avenir de la Science, » le résumé des réflexions des deux amis. C'est un magnifique acte de foi en la puissance des sciences positives : non seulement ces sciences amélioreront constamment les conditions où l'homme se trouve placé, mais encore elles lui fourniront ce symbole et cette loi sans lesquels il ne saurait vivre.

Cette robuste confiance de sa jeunesse, Berthelot ne l'a jamais perdue, et ainsi préparé, ainsi armé pour la découverte, il commença ses conquêtes sur l'inconnu, victoires pacifiques dont il devait poursuivre glorieusement le cours pendant plus de cinquante années.

*
* *

Dans un temps où le domaine de la Science est devenu si vaste que même les hommes les plus laborieux et doués de l'esprit le

plus pénétrant osent à peine espérer en connaître quelques parties et en cultiver de modestes parcelles, Berthelot parvint, grâce à son extraordinaire puissance de travail, à acquérir une érudition prodigieuse et il put ainsi, connaissant les progrès accomplis dans les directions les plus diverses, voyant les horizons ouverts de tous côtés, emprunter à toutes les sciences l'appui qu'elles pouvaient fournir à la sienne propre qui, comme vous le savez, fut plus spécialement la science chimique.

Il concentra d'une manière particulière ses efforts en cette région, mais il s'y attaqua aux problèmes les plus généraux, à ceux dont la solution, riche en conséquences immédiates, conduit, par surcroît, à des lois nouvelles qui deviennent à leur tour la source abondante d'applications industrielles et sociales.

On a pu dire avec raison que l'œuvre de Berthelot est au moins égale à celle de cet autre savant qui, dans la seconde moitié du XIXe siècle, a porté si haut le renom de la science française. Comme Pasteur, Berthelot contribua, en effet, à régénérer la médecine, il indiqua même, l'un des premiers, contrairement aux idées de son glorieux émule, que les microbes agissent, en réalité, non par une sorte d'activité mystérieuse de la vie, mais par les substances qu'ils secrètent, les toxines comme on dit aujourd'hui, substances que le chimiste peut produire dans son laboratoire et dont il peut étudier les transformations. Mais, en dehors des travaux qu'il fit dans cette voie qui devait conduire à tant de conséquences heureuses pour la santé humaine, Berthelot accomplit une œuvre qui dépasse certainement celle de Pasteur par sa partie philosophique.

Il s'est trouvé, comme il s'en trouve toujours, des détracteurs qui voulant très probablement derrière le savant atteindre l'homme de pensée libre, le républicain, le rationnaliste, ont cherché à diminuer sa gloire et ont contesté la priorité de quelques-unes de ses découvertes. Sans doute les idées sur lesquelles il a mis sa puissante empreinte, d'autres avaient pu les avoir plus ou moins confusément avant lui, sans doute des travaux parallèles aux siens ont pu être poursuivis à l'étranger et il était le premier à le reconnaître quand il s'écriait, lors de son jubilé scientifique, dans un noble langage :

« Ce que nous sommes n'est attribuable que pour une faible

part à notre labeur et à notre individualité personnelle, car nous le devons presque en totalité à nos ancêtres, ancêtres de sang et ancêtres de l'esprit. Si chacun de nous ajoute quelque chose au domaine commun, dans l'ordre de la science, de l'art ou de la moralité, c'est parce qu'une longue série de générations ont vécu, travaillé, pensé et souffert avant nous. Ce sont les patients labeurs de nos prédécesseurs qui ont créé la science. Chacun de nous, quelle qu'ait été son initiative individuelle, doit aussi attribuer une part considérable de ses succès aux savants contemporains, concourant avec lui à la grande tâche commune.

« En effet les découvertes si brillantes du siècle passé, ces découvertes, déclarons-le hautement, nul n'a le droit d'en revendiquer le mérite exclusif. La science est essentiellement une œuvre collective, poursuivie pendant le cours des temps par l'effort d'une multitude de travailleurs de tout âge et de toute nation, se succédant et associés en vertu d'une entente tacite, pour la recherche de la vérité pure et pour les applications de cette vérité à la transformation continue de la condition de tous les hommes. »

Mais la reconnaissance publique ne se trompe pas, qui veut mettre un nom sur chaque conquête de la science et qui choisit à cet effet celui du savant qui, rassemblant des idées éparses, les condensant, les mettant par son génie en pleine lumière, leur donnant la sanction décisive d'une démonstration rigoureuse, en fait un corps de doctrine cohérent, soutenu par une solide armature construite à la suite d'expériences précises et claires.

La postérité proclamera donc avec raison que Berthelot fut l'inventeur de la synthèse organique, le créateur de la thermochimie, l'auteur d'un chapitre essentiel et nouveau dans la chimie agricole.

C'est surtout grâce à lui que la chimie n'a plus aujourd'hui le seul but que lui assignait Lavoisier, quand il disait qu'elle marche vers la perfection en divisant, subdivisant et resubdivisant encore. C'est grâce à lui que les principes élémentaires qui se trouvent dans les corps organiques, et dont on attribuait la production à de mystérieuses actions vitales, sont actuellement reproduites dans les laboratoires. C'est grâce à lui que les notions naguère si vagues, sur le jeu des affinités chimiques qui président aux

réactions, acquièrent une netteté imprévue, une prépondérance directrice, par l'intervention des théories relatives à l'équivalence et à la transformation des énergies. C'est grâce à lui, enfin, que s'éclaire d'une vive lumière la question, si longtemps obscure, de la fixation de l'azote libre par les composés organiques.

Et de telles découvertes permettent non seulement d'expliquer par des lois analogues aux lois mécaniques les phénomènes chimiques, de faire pénétrer les méthodes les plus sûres de raisonnement dans un domaine qui apparaissait comme ne formant qu'un chaos inextricable de faits complexes, mais elles viennent encore modifier de la manière la plus heureuse les procédés séculaires de l'industrie et de l'agriculture, et augmenter dans le monde la somme de bien-être répartie entre les personnes.

Des milliers d'industries sont nées qui fabriquent aujourd'hui à bon compte par synthèse des produits recueillis autrefois à grands frais dans les plantes ou les animaux, ou même inconnus jusque-là parce qu'ils n'avaient pas trouvé dans la nature les conditions nécessaires à leur formation : matières colorantes, parfums, remèdes. L'étude des substances explosives est devenue une science rigoureuse et a permis de découvrir des poudres nouvelles, d'une puissance et d'une docilité jusque-là inconnues, et à l'aide desquelles l'art de l'ingénieur a pu mener à bien de grandioses entreprises. Les méthodes de culture se sont petit à petit modifiées et par l'emploi rationnel de nouveaux engrais la fertilité de certains sols a pu être quadruplée.

Pendant qu'il accomplissait infatigablement cette œuvre prodigieuse, Berthelot se délassait par un autre labeur et traduisait, grâce à sa parfaite connaissance des langues anciennes, les textes grecs où se trouvaient consignées les origines lointaines de la science chimique. Il remontait ainsi aux débuts même de l'art des transformations de la matière, au moment où les anciens égyptiens fabriquaient le cuivre, teignaient les étoffes, coloraient le verre et les émaux et inventaient les méthodes consignées dans les traités d'alchimie grecs; puis il suivait la transmission au moyen âge de cette science antique par l'intermédiaire des Syriens et des Arabes, qui n'y ont presque rien ajouté, contrairement à des assertions erronées qu'il réfutait victorieusement; il assistait enfin par la pensée au réveil qui se fit en Occident,

du XIIe au XIVe siècle, de l'esprit scientifique et de l'initiative individuelle. Suivant d'ailleurs, de ce côté aussi, la pente naturelle de son esprit, il tirait de ces études en apparence d'ordre purement spéculatif, d'intéressantes conséquences pratiques et il montrait comment l'analyse chimique des monuments et des restes des civilisations d'autrefois apportait un secours précieux et imprévu à l'histoire et à l'archéologie.

Cette œuvre si étendue et si profonde, si grande et si féconde, valut à Berthelot, de son vivant même, l'admiration générale et la reconnaissance des pouvoirs publics, les honneurs ne lui firent pas défaut. Son désintéressement était en réalité très grand, il avait le droit de dire hautement : « Jamais je n'ai consenti à regarder ma vie comme ayant un but limité, la recherche d'une situation définitive ou d'une fortune personnelle aboutissant à un repos ou à une jouissance vulgaire m'ayant apparu comme le plus fastidieux objet de l'existence. » La vie humaine n'a pas pour fin la recherche du bonheur, par exemple, et il n'hésitait pas à repousser l'offre que lui faisaient les brasseurs du Nord de la France d'une somme de deux millions pour qu'il leur réservât le monopole de l'une de ses découvertes ; laissant à qui voulait le recueillir le flot d'or qui allait prendre naissance dans son laboratoire, froid, humide, mal éclairé, du collège de France, il ne demandait pour prix de ses efforts que le témoignage de sa conscience.

Mais s'il ne recherchait pas plus les honneurs que le profit, il les acceptait parce que, fidèle à ses convictions, il voulait que la Science fut publiquement honorée, que, par son propre exemple, fut marqué à tous les yeux que le guerrier et le prêtre n'étaient plus les deux piliers de l'édifice social, et que, désormais, au savant revenait une place éminente.

Le petit préparateur de Balard, qui, durant près de dix ans, avait conservé un traitement de 800 francs, devint donc professeur à l'École de Pharmacie, professeur au Collège de France, inspecteur général de l'Instruction Publique, membre de l'Académie des sciences, secrétaire perpétuel de cette compagnie, membre de l'Académie Française, membre de tous les grands corps scientifiques de l'étranger, grand croix de la Légion d'honneur, sénateur, deux fois ministre.

Un peu distant en apparence, il inspirait à tous ceux qui l'approchaient un grand sentiment de respect. Ses yeux admirables de lumière, son front puissant, sa voix pénétrante commandaient l'admiration mais, quand on n'était pas entré dans son intimité, on pouvait, bien à tort du reste, lui attribuer de la froideur et de la sécheresse. En vérité, il n'était pas de ceux qui recherchent les grâces superflues et les apprêts inutiles, il ne voulait ni amuser, ni séduire, et il ne cachait pas, pour plaire à ses interlocuteurs, la haute et légitime confiance qu'il avait en lui-même ; mais, dans sa famille, dans le cercle de ses amis personnels, il laissait paraître une délicate sensibilité.

Soit dans son tranquille appartement de l'Institut, soit à Sèvres d'abord, là où sa modeste maison des champs avait été si bien visitée pendant la guerre par les Allemands qu'ils avaient pu, en toute franchise, y inscrire en gros caractère ce cynique avertissement : « Hier ist nichts zü haben » (Ici il n'y a plus rien à prendre) ; soit plus tard à Bellevue, où il avait fondé un laboratoire consacré à la chimie végétale, il recevait volontiers des amis fidèles qui, pour la plupart, marquèrent parmi les hommes de leur temps et, à la campagne particulièrement, il goûtait profondément ces échanges de pensées et il sentait qu'au milieu de la verdeur et du silence des bois ils avaient quelque chose de doux et de charmant.

Ce n'est point ici le lieu de raconter dans le détail sa vie privée, si pure, si familiale, mais comment, lorsque l'on parle de lui, ne pas rappeler le souvenir de la femme éminente et d'un charme si pénétrant qu'il avait épousée. Les frères de Goncourt, généralement si sévères dans leurs appréciations, si ironiques dans les portraits qu'ils ont tracés de leurs contemporains, ont dit en parlant de madame Berthelot : « Une beauté singulière, inoubliable, une beauté intelligente, profonde, magnétique, une beauté d'âme et de pensées, semblable à ces créations de l'autre monde d'Edgard Poë : des cheveux à larges bandeaux presque détachés à l'apparence de nimbe, un calme front, haut, bombé, de grands yeux pleins de lumière dans l'ombre de leur cernure, une voix musicale d'éphèbe. » A cette noble femme qui lui avait donné six enfants dignes d'elle et dignes de lui, Berthelot fut, vous le savez, messieurs, fidèle jusque dans la mort et, le

18 mars 1907, quelques instants après que la compagne, qui avait vécu quarante-cinq ans à ses côtés, venait de lui sourire pour la dernière fois, l'illustre vieillard, perdant la volonté de vivre, expirait doucement.

Il avait, jusqu'à son dernier jour, poursuivi sa carrière laborieuse, attendant le terme fatal avec la sérénité d'un sage et donnant ce bel exemple d'une vie active et utile jusqu'au bout; il montrait ainsi, comme il l'avait dit au sujet d'un de ses confrères à l'Académie des Sciences, le naturaliste Milne-Edwards, que l'exercice incessant de l'intelligence, loin d'éprouver l'homme, le soutient au-delà du terme commun de la vie et le préserve contre la décadence par la mise en œuvre continue de ses facultés et l'austère volonté de remplir constamment son devoir. Lui aussi, il est mort comme l'empereur romain en répétant cette noble parole : « laboremus », travaillons.

*
* *

Ayant ainsi pris la science pour guider sa vie en toutes circonstances et ayant, par sa propre expérience, constaté combien cette méthode était sûre et facile, il était naturellement amené à penser que la direction des sociétés, si longtemps abandonnée au hasard des instincts des peuples et des caprices de leurs prétendus pasteurs, pouvait, avec grand avantage, être confiée au même guide fidèle et ferme.

C'est là une idée qui lui était particulièrement chère et sur laquelle il est revenu à maintes reprises, dans les articles de revue qu'il a écrits ou dans les discours qu'il a eu l'occasion de prononcer.

Il montrait que « partout intervient la connaissance des lois naturelles régulatrices nécessaires de toute activité, qu'en leur obéissant avec sincérité, en se confiant à elles en toutes choses, on est conduit à la fois à la recherche de l'utile, c'est-à-dire à l'amélioration continue de la condition du plus grand nombre, et à l'amour du bien particulier et universel qui sont liés ensemble par une corrélation chaque jour plus évidente » et « c'est ainsi, ajoutait-il, que la science sans s'arrêter jamais impose ses voies par la seule force de la conviction, entraîne à la fois l'individu

vers l'accroissement et le perfectionnement incessant de toutes ses activités et les peuples vers cette unité intellectuelle et morale que l'humanité s'est toujours proposée comme idéal. »

Il ne se dissimulait certes pas que de grands progrès restent à faire et que les applications des méthodes scientifiques au gouvernement des peuples sont à peine ébauchées, mais il disait avec raison que la science, c'est-à-dire la connaissance des faits observés et des lois expérimentales qui résultent de ces faits généralisés, semblerait de plus en plus indispensable pour améliorer la condition humaine et que « les législations purement politiques et les décrets demeurent en réalité stériles s'ils ne sont la traduction même des faits scientifiques. Le jour où le principe scientifique aura triomphé, pour toujours seront définitivement écartés les droits divins empruntés au mysticisme des religions, les prétentions héréditaires des aristocraties anciennes et les insolentes revendications des ploutocraties contemporaines. »

On peut d'ailleurs constater que la bienfaisante influence de la science va chaque jour en augmentant et que, quelles que soient les critiques que l'on est encore en droit d'adresser à l'organisation des sociétés actuelles, déjà de profondes transformations se sont produites, qui ont grandement amoindri les souffrances et les servitudes qui opprimaient si durement la plupart des hommes. Et nous comprenons aujourd'hui que les changements encore nécessaires se feront avec d'autant plus de certitude qu'ils seront plus conformes aux principes scientifiques, nous apercevons tous que les découvertes actuelles tendent sans cesse à diminuer la somme et l'étendue des abus et des injustices qui subsistent trop nombreux dans le monde.

Berthelot se plaisait à dire que la science est conservatrice, au sens le plus noble et le plus élevé du mot, en ce qu'elle ne permet pas les révolutions, dues au caprice et au hasard, mais que la stabilité qu'elle préconise n'est pas l'immobilité ni la résistance à tout changement. Elle tend, au contraire, à améliorer constamment les institutions anciennes, à nous montrer qu'il n'y a de repos définitif que par la cessation même de l'existence, que tout est mobile, que tout s'écoule suivant le mot profond du philosophe antique, et qu'il convient dès lors de conformer à cette loi universelle le gouvernement de la vie sociale.

Quittant le domaine des généralités, il a cherché, en plusieurs circonstances, à montrer par des exemples précis le caractère historique de l'évolution des civilisations scientifiques. Pour lui, il y a eu dans cette évolution deux périodes, deux phases en apparence contraires. Dans la première, les inventions mécaniques ont eu pour premier effet de subordonner presque entièrement l'ouvrier à un mécanisme compliqué dont il ignorait les lois et le mouvement. Ainsi il retombait, cet ouvrier simple manœuvre, dans cet esclavage qu'Aristote, et avec lui toute l'antiquité, considérait comme une inéluctable nécessité, tant disait-il, que la navette ne fonctionnerait pas toute seule. Mais aujourd'hui nous entrons dans la seconde phase et ces conditions qui, pour le philosophe grec, étaient d'une réalisation impossible, une chimère insaisissable, sont sur le point d'être atteintes. Mue par des énergies que la science a su ravir à la nature, la navette va enfin fonctionner sans le secours de l'homme, et ainsi le travailleur, que dominait la machine, la commande aujourd'hui, et l'ouvrier des villes, le cultivateur des campagnes vont se transformer de salarié isolé en associé ou bien en syndiqué et gagner ainsi chaque jour en indépendance et en dignité.

D'autre part la science développe incessamment des richesses qui n'appartiennent à personne et qui n'ont été ravies à aucun individu, à aucune collectivité; elle extrait le charbon de la terre pour actionner les machines, elle capte l'eau des montagnes pour utiliser son énergie, elle transporte, au moyen de l'électricité, cette énergie au loin presque sans dépense, et de ces richesses résulte une amélioration constante qui profite à la démocratie parce que les capitaux anciens prennent une valeur relative de plus en plus faible, et que la constitution de nouveaux monopoles entre les mains de quelques-uns devient de plus en plus difficile; et Berthelot prévoyait que, malgré quelques retours offensifs de l'ignorance, toutes les conséquences logiques du mouvement scientifique allaient se développer; vous savez sans doute qu'il prédisait même qu'un jour viendrait où la chimie permettrait de fabriquer les aliments au moyen des seules matières extraites de l'air et de l'eau. A ce moment luirait pour l'homme désormais affranchi de la plus lourde entre les fatalités naturelles, libéré de l'obligation de conquérir sa nourriture dans d'âpres combats

économiques, l'aurore d'un avenir radieux, d'une vie plus heureuse et plus facile dans un monde apaisé !

*
* *

Mais pour que les idées scientifiques s'imposent en fait à la libre conviction de tous, il convient que les représentants de la science ne se montrent pas hautains et dédaigneux, il faut qu'ils sortent de leur tour d'ivoire pour s'intéresser aux agitations humaines et à cet égard, pensait Berthelot, ils ont des devoirs à remplir, d'autant plus pressants et plus étendus que leurs facultés personnelles les ont placés plus haut.

Obéissant à cette pensée, il voulut se mêler personnellement à la politique active. Jamais il ne s'en était désintéressé d'ailleurs et la fermeté de ses convictions libérales n'avait à aucun moment été ébranlée.

Lorsqu'en 1881 la majorité du Sénat fut enfin acquise à la République, la haute assemblée s'honora en nommant Berthelot sénateur inamovible; il prit, malgré ses occupations si absorbantes, une part active aux délibérations. Nous verrons, jeudi prochain, qu'il s'occupa avec ardeur de la réorganisation des divers ordres d'enseignement et nous parlerons de son passage au Ministère de l'Instruction Publique.

En 1895, M. Léon Bourgeois chargé de former un cabinet confia à Berthelot le portefeuille des affaires étrangères. Cet acte de l'éminent homme d'État passa, aux yeux de beaucoup, pour une hardiesse singulière, il semblait que la diplomatie fut un domaine mystérieux et sacré, où seuls les initiés pouvaient pénétrer, et qu'un homme de science, habitué à manier des cornues, était incapable de diriger les rapports de la France avec les autres nations. La surprise qui fut alors manifestée par les diplomates et par un grand nombre de membres du Parlement n'est-elle pas la preuve que le principe scientifique n'a pas encore des racines suffisantes dans l'opinion générale, et n'est-ce pas aussi l'aveu que la précision, la netteté des idées, la logique inflexible ne sont pas encore les qualités qui paraissent les plus nécessaires aux hommes politiques ?

Il serait hors de mon sujet, et sans doute déplacé ici, d'étudier

en détail le ministère de Berthelot et d'examiner pour quelles causes le grand savant fut contraint de se séparer de ses collègues et de donner sa démission. Mais, aujourd'hui, ces événements sont déjà passés dans l'histoire et l'on a le droit de dire que si ses idées avaient prévalu dans les conseils du gouvernement, le douloureux incident de Fachoda ne se serait peut-être pas produit et que l'entente cordiale avec l'Angleterre, qui contribue si puissamment à entretenir la paix dans le monde, se serait conclue beaucoup plus tôt, épargnant à la France bien des dépenses et bien des angoisses.

Le but suprême de Berthelot était d'éviter au pays la guerre, ce fléau, disait-il, des États antiques et de la féodalité du moyen âge, sans cesse déchaîné autrefois par les ambitions personnelles et les fantaisies orgueilleuses des souverains. Il avait les idées les plus noblement pacifistes et humanitaires ; pour lui tous les peuples civilisés étaient solidaires, toute perte éprouvée ou infligée à l'un d'eux lui apparaissait comme une perte pour l'ensemble de l'humanité : perte à la fois matérielle, par la destruction stérile des valeurs existantes, et perte morale, par l'affaiblissement du lien nécessaire qui rattache les hommes les uns aux autres. La Science lui avait enseigné la fraternité universelles et il comptait sur elle pour rendre dans l'avenir impossibles les luttes fraticides entre les hommes.

Voici d'ailleurs comme il exprimait cet espoir dans la préface qu'il écrivit en 1903 pour la publication annuelle « de l'Association internationale pour la paix » :

« La Science, sans doute, concourt déjà, dans une certaine mesure, à empêcher les conflagrations, précisément en raison du caractère mondial des voies de communication modernes, créées par elle et qui les rendraient bientôt universelles. La gravité d'une semblable aventure épouvante tout le monde. On dit aussi que la Science s'oppose au développement de la guerre, en raison de la nature de plus en plus terrible des engins qu'elle a mis à la disposition des futurs combattants et des catastrophes effroyables qu'elle déchaînerait. Sans doute ! Mais ce ne seraient pas là des raisons dirimantes, si les passions, les intérêts et les amours-propres venaient à être déchaînés. Le grand obstacle à la guerre, c'est dès à présent la conscience collective de l'huma-

nité, c'est le sentiment d'une solidarité de plus en plus étroite, entre les peuples, solidarité qui résulte de l'identité de la Science universelle et de ses applications à l'industrie et à l'organisation sociale. Si vous mettez le feu à la moisson de votre voisin,

L'aquilon souffle et vos champs sont brûlés.

Plus cette identité deviendra frappante, plus la conviction des lois naturelles et morales, qui résultent de la constitution même de l'esprit humain, viendra s'imposer, et plus les peuples et les individus comprendront que toute violence qui lèse les uns lèse aussi les autres, par contre-coup; plus les futurs belligérants seront retenus, d'abord par cette conviction même et ensuite par la volonté des autres peuples de s'opposer aux luttes fratricides, dont les conséquences et les ruines sont exposées à retomber sur tous. »

Mais ne vous y trompez pas, Messieurs, s'il estimait que la Science n'a pas de patrie, il répétait avec Pasteur que les savants en ont une et il était ardemment et hautement patriote.

Il savait que l'instinct filial qui nous attache passionnément à la terre où nous sommes nés a des raisons profondes et justes, il savait que nous sommes liés par des liens forts et doux aux générations qui nous ont précédés et à celles qui nous suivront, il savait que la tradition, les souvenirs glorieux du passé, les espérances communes pour l'avenir, la communauté de langue, d'habitudes, de besoins doivent faire communier les enfants d'un même pays dans un sentiment unanime d'amour, de dévouement, de sacrifice, s'il est nécessaire, aux heures de péril; il savait enfin que si la France devait un jour disparaître ou simplement être abaissée ou diminuée, une grande ombre apparaîtrait qui assombrirait la lumière universelle.

Il voulait donc que la France fut respectée et qu'elle fut puissamment armée pour repousser toute attaque. Il avait trop souffert en 1871, il avait vécu des jours trop douloureux, pour ne pas redouter de telles angoisses et, avec tout son cœur, il mettait sa science au service de l'armée nationale. C'est à lui, pour la plus grande part, que l'on doit l'invention de la poudre sans fumée qui assura pendant assez longtemps à notre armement une

supériorité à laquelle nous avons dû sans doute de traverser pacifiquement bien des heures difficiles.

Au moment de la guerre, il avait déploré que la Science ne fut appelée que trop tard à concourir à la défense de la patrie, comme, disait-il, un médecin que l'on envoie chercher trop tardivement quand le malade est déjà dans un état désespéré. Mais le jour où le gouvernement de la défense nationale fit appel à son dévouement, avec un courage tranquille, jouant plus d'une fois sa vie, il se donna tout entier à la France souffrante.

Grâce à lui, dans Paris assiégé, on put fondre 400 canons, qui du haut du plateau d'Avron tinrent pendant un mois en échec les Allemands sur la route de Chelles, grâce à lui aussi on put fabriquer de la dynamite jusque-là à peu près inconnue en France. Il contribua, d'autre part, à l'organisation de la correspondance par ballons et par les photographies microscopiques que portaient les gracieux et vaillants pigeons voyageurs, il travailla à l'installation des projecteurs électriques qui épargnèrent peut-être à la ville de meurtrières tentatives d'assaut et, ainsi, s'il ne put empêcher la reddition et la défaite, du moins il fut au premier rang de ceux qui sauvèrent l'honneur.

Telle fut, Messieurs, la vie de Berthelot, vie toute entière consacrée à la Science, mais à une Science qu'il voulut humaine et bienfaisante. Il a droit à la reconnaissance éternelle des hommes parce qu'il les a aimés et parce qu'il a possédé ces qualités supérieures dont il parlait quand, prononçant l'éloge de J. Bertrand son prédécesseur à l'Académie Française, il disait : « Messieurs, proclamons-le hautement, quelque élevées que soient les conceptions de l'art et de la science, il n'en est pas moins certain que les qualités les plus nobles de l'homme sont l'amour du bien, la volonté passionnée de rendre ses semblables heureux et bons; ce sont là les qualités maîtresses, celles qui laissent dans le souvenir de nos contemporains la trace la plus émue et la plus profonde. »

LUCIEN POINCARÉ.

A propos d'une traduction d'Henri Heine[1].

Puisque l'occasion s'en présente, j'exprimerai d'abord mon sentiment sur l'auteur de l'ouvrage dont je vais parler. Cet auteur est M. Maurice Pellisson. Il n'y a pas un lecteur de la *Revue Pédagogique* qui n'éprouve une impression de plaisir lorsque, prenant en main le fascicule mensuel à couverture verte, il y découvre, au bas d'une étude de fond ou d'une notice biographique, ce nom qui lui est familier. Il est assuré d'avance que l'étude sera un modèle de raison aiguisée, de ferme dialectique, de style simple, souple, ingénieux, ne recherchant jamais l'effet, mais dissipant tout naturellement l'obscurité, comme le fait la lumière. Quant aux analyses d'ouvrages signés des initiales M. P., elles donnent avec tant de justesse et de netteté l'impression du livre dont elles expliquent les intentions et les ressources qu'elles le révèlent même à ceux qui croient l'avoir lu.

Cette fois, l'écrivain de talent, dont je commenterais les mérites plus longuement si je ne craignais d'offenser son goût de mesure et de simplicité, s'est cru tenu de faire œuvre de poète. L'ambition littéraire et le besoin de se distinguer n'ont été pour rien dans sa résolution. M. Maurice Pellisson, qui s'est appliqué pendant quelques années à la lecture de Henri Heine et qui s'est épris, comme bien d'autres, de cette nature d'exception, n'a pas résisté au désir de traduire le *Buch der Lieder* à mesure qu'il l'étudiait et il a senti qu'avec un tel auteur, surtout dans un tel ouvrage, *traduire* en prose, à la façon de Gérard de Nerval, ce serait, ainsi que le dit le proverbe italien, quelque chose comme *trahir*.

1. Henri Heine, *Chansons et Poèmes*, transcriptions en rimes françaises par Maurice Pellisson. Hachette, 1910.

Que subsiste-t-il, en effet d'une page de poésie antique ou étrangère dans une version française non mesurée et non rimée? L'idée et le développement, revêtus d'une expression le plus souvent appesantie, énervée, à demi-éteinte. Mais la place des mots, qui donne à chacun d'eux ou le relief ou l'éclat, mais le dessin mélodique qui les assemble, les ordonne, les assouplit, les met en mouvement et les fait vivre, mais la vertu de rythme qui les entraîne tout en les subjuguant et, tour à tour, fixe l'idée au sol ou lui prête des ailes, tout cela, une interprétation de prosateur le laisse échapper ou, si elle en garde quelque chose, c'est ce qui nous reste de poussière et de couleur aux doigts, quand nous avons voulu saisir et manier cet éventail si délicatement enluminé qui s'appelle le papillon.

Laborieusement édifiée par un versificateur insuffisant, la traduction en vers ne manquerait pas d'exagérer les défauts inhérents à la version en prose : elle n'aurait plus ce qu'on peut appeler le mérite du calque et, à l'effacement du coloris elle ajouterait, par surcroît, l'incertitude des contours. Mais, au contraire, avec un homme qui sait son métier d'écrivain et qui dispose, comme il veut, du terme propre et de l'image, le résultat doit devenir assez heureux pour que nous ayons devant nous, à défaut de l'original, tout ce qui peut le mieux nous en fournir l'équivalent. Rappelons-nous Alfred de Musset transposant en strophes françaises l'ode dialoguée d'Horace *Ad Lydiam* et s'égalant, en quelque sorte, à son modèle avec ses deux imitations, l'une toute voisine du texte, l'autre plus librement rendue. Rappelons-nous les innombrables vers [1] recueillis par Victor Hugo en lisant et en relisant les *Bucoliques*, les *Géorgiques*, l'*Enéïde* de Virgile, vers véritablement *transcrits* [2] et si habilement insinués dans la trame sans fin de l'œuvre poétique, depuis les premières *Odes* jusqu'aux *Quatre Vents de l'Esprit*. L'intelligence pénétrante du sens intime des passages ainsi reproduits, voilà par où Victor

1. L'expression ne paraîtra pas exagérée à ceux qui voudront lire — et je les y engage — les études singulièrement neuves et instructives de M. Samuel Chabert : *Un exemple d'influence Virgilienne. Virgile et l'œuvre de Victor Hugo*, 1909 et 1910.

2. M. Maurice Pellisson donne précisément aux *Chansons et Poèmes* ce sous-titre significatif : *transcriptions en rimes françaises*.

Hugo, traduisant Virgile, ou Juvénal et quelquefois Eschyle, nous fait retrouver l'impression qu'avaient pu nous donner directement leurs œuvres. Et c'est grâce à des qualités, je ne dis pas égales, mais du même ordre, que la langueur amoureuse de Heine ou son ironie subtile ou son art si délicieux d'associer la nature aux joies et aux douleurs d'un cœur possédé par l'amour ont été rendus par M. Maurice Pellisson comme ils ne le furent, je crois, par aucun des traducteurs français qui s'y essayèrent avant lui.

La plus loyale et la plus probante manière de louer un bon ouvrage est de le citer. J'analyserai donc, d'une façon continue, avec le moins de mots qu'il me sera possible, les *Chansons et Poèmes*; au fil de cette analyse je rattacherai, pour le plus grand agrément des lecteurs, de larges citations.

*
* *

Le *Buch der Lieder*, comme chacun sait, est un choix fait en 1827, par Henri Heine, dans les poésies composées par lui de dix-neuf à trente ans. Ses vers de début, dont les premiers remontent jusqu'à 1816, y sont représentés par les *Jeunes Souffrances* (Iunge Leiden). Il s'agit de souffrances amoureuses. C'est la passion, une passion mélancolique et douloureuse, qui fait déjà l'intérêt de ces pièces initiales, relativement faibles : elle fera aussi l'unité de tout le *Livre des Chansons*.

Henri Heine était pauvre. Il aima sa cousine Amélie Heine, la fille très belle et très riche du plus important banquier de Hambourg. Elle écouta les propos exaltés du cousin, ses vers tendres, mais elle ne devina pas en lui le grand poète, et, l'eût-elle deviné, elle ne pouvait pas aimer un rêveur qui n'avait pas seulement le tort d'être sans fortune, mais qui, mis à l'épreuve, s'était révélé incapable de s'enrichir. Quand le jeune homme, après un séjour de trois ans et un échec complet comme commerçant ou comme employé de banque à Francfort sur le Mein d'abord, puis à Hambourg, partit pour l'Université (Bonn, Göttingue, Berlin), il avait déjà assez souffert de cette malheureuse aventure d'amour pour ne plus pouvoir contenir tout un flot de noire tristesse.

Le 15 août 1821, Amélie épousa un riche propriétaire de

Königsberg. Les premiers poèmes paraissaient cette même année et, deux ans plus tard, en avril 1823, se publiait l'*Intermezzo*. Un mois après, Henri Heine rentrait à Hambourg.

Il y trouvait, à la place d'Amélie, une jeune sœur, Thérèse Heine, délicieuse beauté de seize ans. Il s'éprit d'elle comme il avait fait de l'aînée, mais, une fois de plus, il ne rencontra, sous une bienveillance de surface, que l'impitoyable dédain de la jeune fille Juive pour le parent né pauvre et qui s'obstine à le rester. En février 1828, à 21 ans, Thérèse devait se marier dans les mêmes conditions que sa sœur Amélie, c'est-à-dire richement. Le *Buch der Lieder* avait paru depuis le mois de février de cette année. Aux *Jeunes Souffrances* et à l'*Intermezzo* s'ajoutaient le *Retour*, écrit de 1822 à 1824, le *Voyage dans le Harz* qui est de 1824, la *Mer du Nord*, chef d'œuvre entièrement composé dans les années 1825 et 1826.

Les deux crises d'amour, dont j'ai cru qu'il était utile de dire quelques mots avant d'étudier les poèmes inspirés par elles, se laissent deviner dans la plupart des pièces du *Buch der Lieder*. Le poète mêle les deux chaînes sentimentales [1]. Des deux passions vécues il a composé un roman unique. Ce roman, nous le voyons se dérouler dans une progression descendante de douleur d'abord suraigüe, puis amère, puis dolente ou ironique, et enfin apaisée. Telle est, peut-on le dire après bien d'autres et notamment après M. Jules Legras, auteur d'une très belle thèse sur Henri Heine, la marche de l'amour à travers les quatre groupes de poèmes qui constituent tout le recueil dont M. Maurice Pellisson nous apporte la traduction si expressive et si exacte.

*
* *

Le groupe des *Jeunes Souffrances*, qui d'ailleurs ne reproduit pas intégralement les *Iunge Leiden* — le traducteur a cru devoir se contenter d'un choix — se subdivise, comme dans le recueil original, en quatre sortes de pièces.

1. Il ne se défend pas, toutefois, de glisser au travers de sa trame quelques réminiscences galantes d'une nature plus vulgaire : il n'y a pas lieu d'insister sur cette utilisation habilement dissimulée d'impressions d'un autre ordre.

Ce sont d'abord les *Visions de rêve*, où domine l'inspiration macabre du romantisme germanique, mais où, par endroits, le sentiment sincère arrive à vivifier l'imitation ; en voici un exemple :

J'évoquai maint spectre autrefois :
J'avais la formule fatale.
Ils ne veulent plus, à ma voix,
Rentrer en la nuit infernale.

J'ai perdu, par l'horreur surpris,
Le mot que m'enseigna le mire.
Ce sont aujourd'hui les esprits
Qui m'évoquent dans leur empire.

Mais, démons, vous croiriez à tort
Que votre proie est déjà prête;
Non pas, et sous le ciel en fête
Je peux vivre et jouir encor.

Ma fleur d'amour et de mystère,
Je veux encor la respirer.
A quoi bon rester sur la terre,
Si je ne devais plus l'aimer?

Une seule fois, sur la bouche,
Je voudrais pouvoir l'embrasser
Et, contre mon cœur, la presser
D'une étreinte douce et farouche.

Rien qu'une seule fois, je veux
Avoir de sa bouche un mot tendre...
En votre empire ténébreux,
Libre à vous alors de me prendre.

Et les démons m'ont entendu,
Mais hochent leur tête cruelle.....
A tes pieds me voici, ma belle :
M'aimes-tu, réponds, m'aimes-tu?

Viennent ensuite les *Chansons*, ébauche timide de ce que sera l'*Intermezzo*, mais ébauche déjà caractérisée par une concision tout-à-fait propre à ce jeune et subtil auteur, qui semble, de bonne heure, avoir pris pour devise, en matière de poésie, l'axiôme du vieil Hésiode : « la moitié est parfois plus grande que le tout » : en veut-on voir la preuve?

Dans le Rhin, clair comme un miroir,
Les rocs couronnés de châteaux
Se mirent; mon léger bateau
Cingle dans la pourpre du soir.

Tandis qu'indolent spectateur
J'assiste aux jeux du flot vermeil,
Voici, voici venir l'éveil
De tout ce qui dort en mon cœur.

Resplendissant sous les rais d'or,
Le fleuve m'attire et sourit ;
Mais je sais bien que, dans son lit,
Il cache la nuit et la mort.

De même en est-il de l'enfant
Qui m'a fait un mal si cruel :
Elle a ton souris séduisant,
O fleuve, et ton attrait mortel.

Dans les *Romances*, qui font suite aux *Chansons*, le poète change de modèle et, pour la première fois, il s'achemine vers la vraie source d'inspiration, le *lied* populaire. Il en reproduit avec un bonheur singulier la brusquerie de composition — j'emprunte, à peu de chose près, les termes mêmes de M. Jules Legras — et il évite de tomber, comme les anonymes inventeurs dont il se fait l'écolier, dans le défaut d'une verbosité diffuse et languissante. On pourrait citer, parmi les Romances, les *Grenadiers*, popularisés en Allemagne et dans l'Europe entière par la musique de Schumann, mais ici Heine, tout en dépassant Uhland, le rappelle plus qu'il ne faut.

Au contraire, il est déjà lui-même, si je ne me trompe, dans des pièces comme le *Départ* :

Assis près du mât, solitaire,
Je compte les rides de l'eau.
Adieu, patrie ! adieu, la terre !
Qu'il cingle vite, le vaisseau !
Sur la maison de mon aimée,
Où luisent les vitres en feu,
J'attache ma vue obstinée :
Il n'en vient nul signe d'adieu.
N'allez pas obscurcir ma vue,
Ne jaillissez pas, ô mes pleurs,
Et toi, mon âme méconnue,
Ne te brise pas de douleur.

Et n'est-il pas plus personnel encore dans cette ironique et exquise *Chanson des ducats* qui a dû faire le tour des pays du Nord et dont je croyais récemment retrouver les traces dans une page pleine de fantaisie de Selma Lagerlof ?

Mes ducats d'or, mes bons ducats
Qu'êtes-vous devenus, hélas !

Irai-je vous chercher parmi les clairs ruisseaux,
Où les poissons dorés frétillent par les eaux?
Irai-je vous chercher dans les vertes prairies,
Où les fleurettes d'or brillent épanouies?

Me faudra-t-il aller vous chercher dans l'air pur,
Où les oiselets d'or volent parmi l'azur?
Me faudra-t-il aller vous chercher sur la sphère,
D'où les étoiles d'or sourient à notre terre?

Non, vous ne nagez point aux flots du ruisseau clair;
Vous n'étincelez point parmi la verte prée;
Non, vous ne planez point dans les hauteurs de l'air,
Vous ne rayonnez point à la route azurée;

Quelque usurier, mes ducats d'or, mes bons ducats,
Vous retient dans sa pince à tout jamais, hélas!

Le recueil se termine sur les *Sonnets*, où se fait jour une sorte de pessimisme, d'esprit de révolte contre l'état social, et où la douleur semble s'être imposé comme expression et comme issue l'éclat de rire. Le traducteur n'a donné que trois de ces sonnets, les deux premiers *A ma mère*, le troisième pris dans la série dédiée à *Christian Sethe*, un ami de l'auteur : ils sont parmi les plus intéressants du groupe.

*
* *

Avec l'*Intermezzo* nous entrons dans une œuvre toute différente.

Ce qui distingue ce second recueil — on l'a dit plus d'une fois — c'est l'unité de la composition. Cette unité tient, avant tout, au parti pris du poète de ne rien admettre ici qui n'ait trait à la passion. Chanter son amour, voilà son but unique et son effort puissamment exclusif, effort renouvelé plus tard, à son exemple, par Tennyson dans l'*In Memoriam*, et — pourquoi ne le dirais-je pas, si je le pense? — par notre Auguste Angellier dans l'*Amie perdue*.

Suivons la marche même du recueil. Comment la passion a-t-elle pris naissance? Au souffle du printemps.

C'est au merveilleux mois de mai,
Lorsque s'épanouit la rose,
Que, naguère, en mon cœur charmé
La fleur de l'amour est éclose.

Dès que ce sentiment est né, il a tout envahi, il a tout effacé, « rose, lys, colombe, soleil ». Et, de ce jour, le secret du langage mystérieux que parlent entre elles, au fond du ciel, les « étoiles énamourées », l'amant l'entend sans interprète : il l'a appris, en étudiant le « rudiment » dans les « yeux de violette » de l'amante. Disons le en passant, cette expression de Heine, une vraie trouvaille de poète, avait ravi Théophile Gautier : il l'appliquait à une amie chère qu'il appelait le plus souvent « la dame aux yeux de violette ».

Mais l'ardeur du sentiment est encore exaltée par le puissant enchantement de la nature :

Quand, dans sa splendeur, le jour luit,
Le lotus souffre et s'inquiète :
Il attend, en penchant la tête,
Le retour de la fraîche nuit.

Mais quand la lune, son amante,
Vient l'éveiller, à sa clarté
Il montre sa face charmante
Et sa délicate beauté.

Dressé vers celle qui l'attire
Il suit la lune dans son cours,
Il tressaille, il pleure, il soupire
D'amour et d'angoisse d'amour.

Hélas! la trahison se prépare, elle éclate, elle déchire le cœur de l'amoureux. Toutefois qu'est-ce que sa douleur auprès du vide ténébreux de l'autre âme?

Le jour des noces opulentes est venue; le ciel n'est que désolation :

Violons et flûtes font rage;
Le cor résonne avec éclat;
Ma belle en robe de gala
Danse au bal de son mariage.

Mais, à travers le son des basses
Et des hautbois mélodieux,
N'entendez-vous pas dans l'espace
Sangloter les anges des cieux?

Et pourquoi cette trahison? Rien, dans le passé, ne pouvait la faire prévoir. Même après qu'elle s'est accomplie, rien n'est changé dans les traits de la jeune femme infidèle; son visage est toujours en fleur; ce qui seul est flétri — le cœur — n'apparaît pas.

Où trouver quelque consolation? Dans le tombeau. Et c'est ici, d'abord, comme un réveil des joies évanouies et des douleurs qui suivirent les joies, c'est comme le reflux de cette détresse inexprimable qui se renouvelle et s'augmente pour le poète de tout ce qu'il a sous les yeux. Il revit les jours écoulés, et, passant tour à tour de la tristesse à l'ironie, il retrace, selon l'expression que créera après lui un autre poète, « ce que jamais on ne verra deux fois ». Détachons un de ces tableaux. En voici un qui, dans le texte, est un pur chef d'œuvre : qu'on dise si la traduction n'en garde pas la grave et pénétrante beauté :

Assis, cœur contre cœur, dans l'ombre
Avec notre barque légère,
Cette nuit, nous fendions, ma chère,
Les flots calmes de la mer sombre.

Puis, au mol éclat de la lune,
Nous apparut l'île des Fées,
Et des chants, du sein des nuées,
Soupirèrent dans la nuit brune.

Ces chants, au milieu du silence,
Remuaient jusqu'au fond nos âmes,
Pourtant, sans espoir, nous passâmes,
En cinglant sur la mer immense.

La rêverie devient plus sombre; les songes lugubres s'assemblent comme de noires nuées. Pour dissiper ces fantômes qui l'oppressent, le poète s'arme d'une épée fine et perçante, l'ironie; mais la douleur redouble tout à coup, commentée au dehors par le trouble de la nature. Dans le vent et dans la tempête, c'est l'image de l'amante à jamais disparue que le poète poursuit.

Mais, tout à coup, se fait comme un apaisement des éléments. Il pénètre l'âme d'effroi plus encore que leur fureur : après la mort de l'amour, c'est la mort même de la nature :

Laissant dans l'air une traînée
Lumineuse comme le jour,
Voici qu'une étoile est tombée,
Et c'est l'étoile de l'amour.

D'un pommier, pleurent sur la terre
Feuilles et fleurs en tourbillon;
Le vent, d'une haleine légère,
Les disperse par le vallon.

Un beau cygne blanc se lamente,
Ramant deçà delà sur l'eau;
Puis sa voix s'éteint languissante;
Il plonge en son mouvant tombeau.

Silence! obscurité! mystère!
Feuilles et fleurs ont disparu,
L'étoile est réduite en poussière
Et le chant du cygne s'est tu.

C'est par une suite de visions fantastiques et funèbres que le poème arrive à sa conclusion. La plus poignante de ces hallucinations est celle où le poète s'imagine que la bien-aimée vient l'éveiller dans le cercueil et l'appelle et veut guérir la plaie de son cœur, fermer avec ses blonds cheveux le trou béant du front par où s'est échappée la vie. Le gisant fait effort pour se lever et pour aller à elle; le sang des anciennes blessures jaillit... il se réveille.

Il se réveille pour enterrer ses chansons. Qui ne connait cette dernière pièce si douloureusement ironique et funèbre? Mais qui se plaindrait de l'entendre une fois de plus, dans cette adaptation tellement sûre et tellement aisée que le morceau semble couler de source originale?

Je vais enterrer mes chansons,
Mes mauvais rêves de naguère;
Allez me chercher, compagnons,
Une vaste et solide bière.

Ce qu'il me faut y mettre en tas,
Je ne le sais pas, ni personne;
Mais, sûrement, la grande tonne
D'Heidelberg n'y suffirait pas.

Oui, le cercueil auquel je pense
Est d'un volume inusité,
Plus long que le pont de Mayence
Et pour des siècles charpenté.

Comme porteurs, que l'on requière
Douze gars robustes autant
Que le saint Christophe géant
Dont la sainte Cologne est fière.

Et puis, cet énorme fardeau,
Qu'au fond de la mer on le lance;
Car il faut au cercueil immense
Donner un immense tombeau.

— Mais, enfin, pourquoi doit-il être
Si grand, ce cercueil, et si lourd ?
— Amis, c'est que je veux y mettre
Mes souffrances et mon amour.

*
* *

Ne pouvant tout commenter par le menu et tout citer, je ne dirai qu'un mot du *Retour* et du *Voyage dans le Harz*.

La traduction du *Retour* reproduit les 90 pièces du *Heimkehr* sans supprimer un seul vers. La raison, je pense, de cette fidélité au texte, c'est qu'ici, aussi bien que dans l'*Intermezzo*, le principal mérite du recueil tient à l'habileté de sa structure. Ce serait donc en altérer profondément le caractère que de détruire l'équilibre de la composition.

Les éléments, d'ailleurs, sont plus divers que dans l'*Intermezzo*. Par exemple, la mer qui inspirera toutes les pièces d'un autre recueil, *Die Nordsee*, se laisse déjà entrevoir, et la ballade refait son apparition dans une légende émouvante, *Le pèlerinage de Kevlaar*. Le poète recommence à sortir de lui-même et sa douleur cède quelque peu devant un retour de santé qui se manifeste par un ton d'ironie plus légère, parfois souriante.

Cette marche vers la guérison se précipite encore avec le *Voyage dans le Harz* [Aus der Harzreise]. L'air bienfaisant de la montagne et sa vivifiante beauté réveillent bientôt dans le cœur du poète les jeunes énergies. Des tableaux d'un réalisme gracieux se succèdent. Une fraîche et originale idylle se déroule dans une maisonnette de mineur.

On a très justement fait remarquer que l'auteur de la *Berg-Idylle* refait, après Gœthe, quelque chose comme la rencontre de Marguerite et du docteur, mais qu'au lieu d'opposer, comme le vieux poète, le doute ou la négation à la candeur, Henri Heine avait mis en présence, d'une part, chez la fille du peuple, la foi naïve, et d'autre part, la foi en l'avenir, chez ce jeune homme raffiné, trop instruit, mais peu à peu ramené à la source de toute bonté et de toute émotion par le désir passionné du progrès :

As-tu la foi, la foi du bon chrétien?

demande la vierge inquiète au voyageur venu de loin. — J'ai cru

à Dieu le père, répond-il, « lorsqu'autrefois je jouais tout enfant »; plus tard, je crus en Dieu le Fils qui vint au monde où nous sommes « nous révéler l'amour et la pitié »; mais j'ai lu bien des livres et ma religion s'est modifiée; de tout mon cœur, maintenant, je crois à l'Esprit. Je suis un de ses chevaliers,

Purs comme l'or, braves comme l'acier.
Leur claire épée au soleil étincelle,
Leur fier pennon flotte au souffle du vent...
Tu voudrais bien, n'est-il pas vrai? ma belle,
Voir de tes yeux quelqu'un de ces vaillants!
Eh bien! regarde donc celui qui t'aime....

Et, mise en confiance. la vierge épanche son âme naïve : toute la grâce étrange du folk-lore s'exprime dans ses propos. C'est comme la mystique et magique union des deux nobles inspirations qui ont quelquefois soulevé le génie allemand.

*
* *

Quelle que soit l'originalité du lyrisme amoureux dans les recueils précédents et plus particulièrement dans l'*Intermezzo*, Henri Heine s'est surpassé lui-même dans les deux cycles poétiques de l'admirable et immortel recueil intitulé la *Mer du Nord*.

En 1825, le poète qui venait d'écrire le *Retour* et le *Voyage dans le Harz* avait 28 ans. Il fit un séjour dans l'île de Norderney. Il n'avait jusque là qu'entrevu la mer. Il la vit longuement; il devint vite familier avec ses grèves et ses vagues. Il s'embarqua, il savoura le sel de l'air, l'odeur des goëmons, la fraîcheur de la nuit, la douceur des étoiles, le hâle du soleil, la torpeur du calme accablant, le péril des flots soulevés, les secousses de la tempête. Au grand soleil et en plein vent, sous l'averse et sous les éclairs, au milieu des embruns et des brumes, tout ce qu'il y avait en lui de jeunesse latente et de réserves d'énergie se mit à battre dans ses veines et à rayonner dans ses yeux. Il se retrouva vraiment homme; il eut même, semble-t-il, à certaines heures, la conscience d'un épanouissement de ses sensations, d'un élargissement de ses idées qui lui donnait l'envie de se regarder comme un être quelque peu divin :

Je ramène le temps où les Dieux de la Grèce
Consentaient à quitter l'Olympe radieux
Pour s'unir aux belles mortelles
Et pour engendrer avec elles
Des rois porteurs de sceptre et des héros fameux.

C'est à peine si le souvenir des tourments passés traverse ces journées heureuses :

Reste au fond de la mer, rêve insensé; demeure
En l'abîme, toi qui, si souvent, dans la nuit,
Es venu décevoir mon âme par le leurre
D'un bonheur, qui, toujours promis, toujours s'enfuit...

Et, si ce souvenir revient, c'est pour déterminer un sursaut de virilité et pour provoquer comme le cri lyrique et triomphal de la délivrance morale :

Hoïho, hoïho. Le vent sur la mer s'est levé!
Toutes voiles dehors! Tandis que le navire
Va prendre sur les flots complaisants son essor
Et d'un trait nous mener au port,
Mon cœur, purifié, libre et joyeux, respire.

Ce n'est donc plus sur son âme que le poète se penche avec anxiété, c'est vers les spectacles de la nature qu'il porte ses regards ardents, curieux, rêveurs, amusés, éblouis. Et ces spectacles, il nous les représente avec une rapidité et une justesse d'expression qui est, à proprement parler, la manière des maîtres. Je me bornerai à faire passer sous les yeux du lecteur quelques-unes de ces impressions telles qu'elles nous sont rendues par la transcription française :

Voici la rue de la petite ville allemande avec ses fenêtres à demi-closes, laissant apercevoir de frais visages féminins :

Et cependant, à leur croisée,
Entr'ouverte au-dessus de nous,
Auprès d'un pot de giroflée,
De belles filles aux yeux doux,
Blonde pensive, accorte brune,
Souriaient au clair de la lune.

Voici la maisonnette du pêcheur, dont les vitres, soudainement éclairées, semblent appeler, dans les ténèbres de la nuit, le voyageur transi et en quête d'un gîte :

Le vieux père et le fils sur la mer sont partis :
Et, seule de la maisonnée,
La fille du pêcheur est restée au logis.
Elle écoute, en la cheminée,
La bouilloire chanter sa fantasque chanson.
Parfois, elle met des sarments sur les tisons
Et souffle; alors la flamme claire
Jette un reflet doré sur son visage en fleur
Et colore à travers la chemise grossière
Ses épaules à la délicate blancheur.
Malgré le dur travail, ses mains sont aussi blanches,
Et, tandis qu'autour du foyer
Elle s'active, elle a noué son tablier
Sur sa taille cambrée et sur ses fines hanches.

Après la poésie du rivage, c'est la poésie du ciel, richement coloré et très légèrement teinté des nuances les plus délicates, ou plus miraculeux encore alors qu'il est devenu ténébreux :

Dans la chaude rougeur d'un calme soir d'été,
Sur les flots gris d'argent le soleil va descendre
. . . . . .
Au milieu des vapeurs, comme à travers des voiles,
Paraît la lune avec son étrange pâleur
. . . . . .
Le beau soleil est descendu paisiblement
Dans les flots, et déjà chemine la nuit sombre;
Pourtant encore parmi l'ombre
Quelques roses lueurs teintent le firmament.
. . . . . .
Sur les vagues s'étend l'ombre pâle du soir.
Près d'elles un jeune homme est assis, solitaire.
De ses yeux assombris d'angoisse et de mystère
Il regarde les flots obscurs et le ciel noir.

Mais c'est surtout la mer qui s'offre à nous comme elle s'est présentée au poète sous ses innombrables aspects : ici, enveloppée de brouillard et houleuse et menant autour du vaisseau « la danse de la blanche écume », là, déchaînée, soulevant ses flots noirs, et les brisant avec fracas, « tandis que les mouettes errent avec des cris désespérés sur l'eau », ailleurs, apaisée, lumineuse, fantastiquement belle sous les rayons de l'astre plein d'enchantements qui la soulève et l'apaise à son gré :

O lune, belle lune en fleur, sous ta lumière
Comme un lac d'or fondu la mer tranquille luit;
Une clarté d'une douceur crépusculaire
Blanchit la vaste grève où la vague bruit;

Au ciel bleuâtre et sans étoiles, des nuages,
Traînent comme des pans d'éclatante blancheur,
Et l'on croit voir flotter, à travers leurs vapeurs,
O Dieux marmoréens de l'Hellas, vos images.

Certes, voilà des notations savamment ennoblies. Comme dans plusieurs pièces bien connues du recueil, *Salut à la mer*, *La Chanson des Océanides*, les *Dieux de la Grèce*, le souvenir des œuvres antiques et notamment de la divine Odyssée s'harmonise avec les impressions directes du poète, et la combinaison de ces deux éléments, si divers en apparence, si semblables en réalité, s'opère merveilleusement. Mais à ces artifices accomplis et heureux de poète lettré il est permis de préférer une manière plus simple, plus sobre, plus spontanée, plus voisine de la nature, plus exclusivement expressive de l'humble réalité :

Calme complet, ciel sans nuage.
La mer est d'or sous le soleil :
Lentement, dans le flot vermeil,
Le vaisseau creuse un vert sillage.

Près du gouvernail, le pilote
Ronfle, étendu tout de son long,
Et le mousse au grand mât s'accote,
Noir sous un masque de goudron.

Sous ce barbouillage, sa face,
Où perce pourtant la rougeur,
Piteusement fait la grimace,
Et ses yeux bleus sont pleins de pleurs.

Car, de sa grosse voix qui tonne,
Le patron le tance : « Brigand,
C'est encor toi qui, dans la tonne,
Viens de me voler un hareng »!

Le calme est complet. Sur la crête
Des flots un poisson a sauté ;
Au soleil sa petite tête
A lui comme un point argenté.

La mouette, en l'air diaphane,
Fond comme un trait sur ce fretin,
Et, tenant au bec son butin,
Dans l'azur du ciel, elle plane.

J'arrêterai mes citations sur ce chef d'œuvre poétique, qui me semblait peu traduisible, avant d'avoir lu cette traduction.

*
* *

Après ce premier et précieux volume j'en appelle de tous mes vœux un second, qui nous donnera, j'espère, sinon toutes les autres œuvres en vers de Henri Heine, du moins de larges fragments de ses poèmes satiriques, *Atta Troll*, *Deutschland*, et de ce que le poète a nommé « le troisième pilier de sa gloire lyrique » les ballades du *Romanzero* : il y aurait lieu aussi de faire une part aux pièces si poignantes ou si doucement mélancoliques de la « période d'agonie ». Ce serait un autre aspect de cette grande âme de poète, un aspect plus sombre, plus âpre, plus désolé, plus imparfait, mais plus puissant peut-être, et tout à fait digne de tenter l'énergie finement industrieuse et les facultés très artistiques d'un traducteur comme M. Maurice Pellisson.

Ernest Dupuy

L'Enseignement des Adultes en Angleterre[1].

En avril 1907, le *Comité consultatif* du *Board of Education*, officiellement saisi, mettait à l'étude la question de l'enseignement des adultes. Il s'agissait, en fait, de rechercher s'il ne serait pas opportun d'étendre à l'Angleterre et au pays de Galles, le projet de loi d'éducation pour l'Écosse. Cette loi qui était alors en discussion au Parlement devait être votée à la fin de 1908. Elle prescrit aux *School Boards*, maintenus en Écosse, d'organiser des cours d'adultes, et leur permet d'établir des règlements locaux rendant la fréquentation de ces cours obligatoire pour les jeunes gens des deux sexes ayant moins de dix-sept ans. Était-il utile, était-il possible de rendre ces dispositions applicables à l'Angleterre et au pays de Galles?

Le Comité se mit à l'œuvre; il ouvrit une large enquête et étudia la question sous tous ses aspects. Il examina la situation actuelle des *Continuation Schools*, entendit les chefs d'industrie, les ouvriers, les inspecteurs, les autorités locales, les publicistes, les théoriciens; il visita les régions industrielles, connut tous les efforts dûs soit à des particuliers soit aux pouvoirs locaux; et, en 1909, il présentait au Parlement un rapport d'environ 700 pages, monument capital où l'on aperçoit ce qu'est aujourd'hui l'enseignement des adultes, en Angleterre, et par quelles réformes, par quelles méthodes nos voisins prétendent l'améliorer[2]. C'est ce rapport dont on va trouver ici, reproduits

1. Board of Education. — Report of the consultative Committee on Attendance, compulsory or otherwise, at Continuation Schools, 2 vol. in-8, Londres, Wyman, 1909.

2. La question, nous devons le rappeler, avait été récemment exposée dans le recueil publié en 1907 sous la direction de M. Sadler, *Continuation Schools in England and Elsewhere*.

fidèlement et souvent par des citations, les traits essentiels et les conclusions.

Tout d'abord le Comité détermine l'objet des *Continuation Schools*. Il est double. L'enseignement post-scolaire doit : « préparer les élèves à accomplir leurs devoirs de citoyens, accroître leur aptitude et leur habileté dans le travail qui leur donne du pain. » Cet enseignement suppose un fonds de connaissances acquises à l'école primaire, et, quand elles manquent, il doit combler cette lacune. Il convient aux adultes, sans qu'on puisse établir une limite d'âge maxima. En principe, le Comité considère les jeunes gens ayant moins de dix-sept ans; mais il n'oublie pas que les *Continuation Schools* doivent être également ouvertes aux ouvriers qui, ayant dépassé cet âge, ont le désir légitime de recevoir un complément d'instruction.

Une première question se pose : Les enfants ont-ils besoin d'une éducation post-scolaire? Non, répond-on quelquefois. Au sortir de l'école, les enfants n'ont besoin que d'apprendre un métier, et ils l'apprendront à l'atelier ou au magasin. Cette forme de l'apprentissage est morte, répond le Comité, et elle ne renaîtra pas. Mais, quand il était ainsi conçu, l'apprentissage était une éducation, et il faut mettre quelque chose à sa place. La science a pénétré l'industrie. Autrefois, sans avoir la moindre notion scientifique, l'ouvrier pouvait gagner sa vie; aujourd'hui, il ne le peut pas. « Un enfant obtiendra, à l'atelier, une certaine habileté dans une partie du métier », mais ce n'est que de l'habileté mécanique et qui ne correspond ni à un développement intellectuel, ni à un développement moral.

Mais, dira-t-on, si l'enseignement était bien donné à l'école primaire, il suffirait à assurer le développement intellectuel et moral de l'enfant. Non, répond le Comité; le meilleur enseignement primaire ne peut suffire, quand il est limité à onze, douze, treize, quatorze ans, et laisse échapper les années qui s'écoulent entre treize et dix-sept ou dix-huit ans, période capitale pour la formation du caractère. Ce qui est dit de l'éducation intellectuelle et morale n'est pas moins vrai de l'éducation physique, qui n'est pas mieux assurée pour l'enfant sorti de l'école primaire. « Nous avons édifié, à grands frais, un système d'éducation primaire qui n'atteint presque uniquement que les enfants au-des-

sous de quatorze ans. Nous avons édifié un système coûteux d'éducation technique, réservé en majeure partie aux jeunes gens ayant plus de dix-sept ans. Il reste beaucoup à faire pour combler le vide qui sépare les deux parties de notre système éducatif. » Cela est d'autant plus nécessaire que cette lacune annihile, en partie, les résultats de l'école primaire, et empêche l'enseignement technique d'avoir ses pleins effets.

Et, pour donner plus de force à cette constatation, le rapport montre le nombre, de jour en jour croissant, des emplois réservés aux enfants. Des industries diverses les prennent à la sortie de l'école, leur demandent un travail très simple, très spécialisé et qui ne les prépare à aucun métier ; puis, sur les vingt ans, ils sont rejetés dans la rue et grossissent le nombre des manœuvres ou des chômeurs perpétuels.

Pour obvier à ce danger, il faut compter sur l'État, mais aussi sur la pression de l'opinion publique. Les mesures à prendre consistent en une réforme de l'éducation comme en une réglementation des heures et des conditions de travail. Si l'on ne peut ressusciter l'ancien apprentissage, il faut en recueillir l'esprit et les intentions. « Cela sera assuré en inscrivant dans la loi ce principe que tout jeune ouvrier, employé pendant sa jeunesse, doit, c'est une partie de son devoir, être efficacement préparé à la profession qu'adulte il exercera. » La loi protège l'enfant contre les excès du travail ; elle doit défendre l'adolescent, et à la sortie de l'école, en prolongeant l'éducation, et à dix-sept ou dix-huit ans, en organisant des cours techniques « où les jeunes gens acquerront, durant les années de travail de leur adolescence, l'habileté qui leur permettra, une fois parvenus à l'âge adulte, de trouver un travail bien rétribué. » Le Comité rappelle ces mots frappants de la *Poor Law Commission* : « La nation ne peut continuer longtemps à ignorer que le chômeur, l'employé au rabais (*underemployed*) et l'ouvrier incapable sont créés journellement sous nos yeux avec de jeunes existences capables des meilleures choses, et pour l'éducation desquelles nous ne faisons rien ».

Ce ne sont pas seulement les garçons qui sont « insuffisamment équipés pour la bataille de la vie » ; l'éducation complémentaire s'impose également pour les filles, et elle doit être com-

prise de manière à : 1) « développer les femmes physiquement, élargir leur horizon et cultiver le domaine de leur sensibilité (*cultivate their sympathies*) ; 2) les préparer aux soins du ménage et de la famille ; 3) les mettre en état de gagner leur vie ».

Trois questions sont ordinairement posées à ceux qui réclament un supplément d'éducation pour la masse : 1) Cette éducation leur permettra-t-elle de gagner mieux leur vie ? 2) Leur existence sera-t-elle plus heureuse ? 3) La dépense imposée au public sera-t-elle indirectement remboursée ? A la première question le Comité répond : « Oui, dans la plupart des cas ». A ceux qui prétendent que, le nombre des bons postes n'étant pas illimité, l'élévation du niveau de la classe ouvrière aura pour effet de rendre la concurrence plus âpre et de faire baisser le salaire attaché aux postes de choix, le Comité objecte que le nombre de ces places n'est pas « prédéterminé » et que « les salaires du pays ne constituent pas une somme fixe à distribuer entre un nombre limité d'ouvriers habiles ». L'élévation du niveau de ces ouvriers accroîtra l'activité économique de la nation. En outre, elle leur permettra de mieux utiliser leur salaire. « Un homme bien élevé qui gagne une livre par semaine, sait, en général, mieux utiliser cette livre que celui qui ne l'est pas. »

Instruit, l'ouvrier sera-t-il plus heureux ? L'éducation n'aura-t-elle pas pour résultat de lui donner des goûts qu'il ne pourra satisfaire, de le rendre plus sensible à ce qui lui manque ? Il est difficile de le dire. Mais il ne faut pas confondre le bonheur avec l'insouciance. L'éducation peut « élever l'ouvrier au-dessus de l'intérêt personnel, le soustraire à l'atteinte des désillusions individuelles, le placer à un point de vue d'où il aperçoit l'ensemble, dont sa vie propre n'est qu'une partie ; elle peut lui faire trouver une réelle satisfaction dans le travail bien accompli. »

Si l'on hésite à répondre affirmativement à la question précédente, on peut, sans aucune hésitation, déclarer que le pays retrouvera l'argent dépensé pour étendre l'éducation. La seule condition est que cette éducation soit « à la fois pratique et humanisante (*practical and humanising*) ». Elle « rendra possible une distribution plus scientifique du travail, un règlement plus équitable des tâches, une plus sage prévision de l'avenir » et, ainsi,

elle sera une nouvelle source de prospérité pour le pays dont elle accroîtra la valeur économique et la valeur morale.

Voilà donc établie la nécessité d'une éducation populaire plus étendue. Il doit en résulter une triple réforme : 1) réforme de l'école primaire; 2) réforme des conditions du travail durant l'adolescence; 3) prolongement de l'éducation au delà de l'enfance.

La réforme de l'école primaire, sans laquelle toute autre réforme serait inutile, consiste à : 1) réduire le nombre des élèves dans chaque classe[1]; 2) rendre l'enseignement moins livresque et généraliser l'enseignement manuel; 3) assurer la régularité dans la fréquentation de l'école. Ce perfectionnement est relativement facile; il n'en va pas de même quand il s'agit des réformes qui touchent à l'organisation du travail.

Etendre l'obligation scolaire d'abord de douze à treize ans, puis de treize à quatorze ans, comme on y est généralement disposé, c'est supprimer le demi-temps. La question est extrêmement délicate[2]. Certes, de sérieux motifs justifient l'extension de l'obligation scolaire : 1) la nécessité d'avoir vu le programme entier de l'école avant de fréquenter le cours de perfectionnement; 2) le danger que présente, pour le développement physique des enfants, le nombre excessif des heures de travail; 3) les inconvénients de l'atelier, à l'âge où se forme le caractère. Mais, contre cette réforme, on invoque : 1° les nécessités industrielles; 2° l'impossibilité, pour les parents, de se passer du salaire gagné par leurs enfants entre douze et quatorze ans; 3° l'inutilité du travail trop peu pratique, accompli dans les dernières classes de l'école.

La dernière objection tombera le jour où l'école primaire sera réformée. Les deux premières sont plus importantes, mais elles ne semblent pas insurmontables. Le nombre des enfants de douze à quatorze ans employés dans les usines n'est pas très élevé. En Ecosse, à Londres, dans certaines parties de l'Angleterre et du pays de Galles, on a pu supprimer le demi-temps. Il

1. Cette réforme est en voie d'accomplissement.

2. Une commission interministérielle avait été chargée d'étudier la question. Elle a terminé ses travaux, et son rapport, déposé le 23 juillet 1909, conclut à l'élévation de l'âge scolaire.

est vraisemblable qu'on pourra étendre ailleurs la réforme, à condition de l'effectuer graduellement, en évitant toute rigueur systématique, en prévoyant les exemptions nécessaires.

Par exemple, dans le cas où la prospérité d'une industrie serait en jeu, l'exemption complète à treize ans pourrait être accordée, sur l'avis des autorités locales et après autorisation du *Board of Education*. Dans certains cas, il serait permis de substituer le demi-temps entre treize et quinze ans au plein temps entre treize et quatorze. Par une semblable dérogation, l'obligation scolaire ne dépasserait pas treize ans pour les enfants employés dans l'agriculture. Enfin, des exceptions seraient consenties là où les parents auraient un besoin absolu du salaire de leurs enfants.

A quelque décision que s'arrête le législateur, il faut, déclare le Comité, que l'Etat applique les lois existantes. En attendant le vote d'une nouvelle loi, il est nécessaire que les pouvoirs locaux profitent du droit que leur laisse l'*Employment of Children Act* de 1903, et qu'ils interdisent aux enfants le travail entre neuf heures du soir et six heures du matin, ainsi que les travaux malsains.

Supposons ces deux premières réformes réalisées. L'enfant sort de l'école à quatorze ans, à treize ans exceptionnellement. Il faut alors le protéger en effectuant la troisième des réformes projetées : Prolongement de l'éducation au-delà de l'enfance.

Tout d'abord, il faut garantir les jeunes gens contre la démoralisation et les habitudes de fainéantise ; et, comme les parents sont trop souvent hors d'état de les guider, que, d'autre part, les efforts des maîtres et des comités d'apprentissage sont insuffisants, il semble nécessaire de créer une organisation régulière, à la fois œuvre de tutelle morale et bureau de placement, un office central (*Bureau or junior employment registry*), où parents, patrons, maîtres et élèves trouveraient les informations utiles. Ces bureaux pourraient être placés sous le contrôle de l'État, mais non sous son contrôle exclusif. Ils suivraient l'enfant qui, au sortir de l'école, aurait pris un emploi provisoire et seraient reliés aux offices de travail (*Labour bureau*).

En outre, le Comité souhaite qu'au-dessous de seize ans, les jeunes gens des deux sexes ne soient dispensés de l'école que

s'ils justifient d'un emploi convenable. Ils figureraient sur des registres tenus par les pouvoirs locaux chargés de s'enquérir s'ils exercent un emploi. Viendraient-ils à le quitter, ils seraient tenus de retourner à l'école, où ils trouveraient un enseignement d'un caractère pratique.

Enfin, il faut organiser l'enseignement des adultes et en assurer la fréquentation; et cela dès la sortie de l'école; car « il n'est pas juste qu'un enfant, instruit aux frais de tous jusqu'à treize ou quatorze ans, soit exploité par des industriels ou par ses parents pour leur profit particulier, et que, si le bénéfice de son éducation a été à peu près perdu, l'État soit appelé à dépenser de nouvelles sommes pour recommencer son éducation dans les *Continuation Schools.* »

Or quelle est la situation actuelle? Les *Continuation Schools* existent. Elles ont, dans une certaine mesure, complété les écoles du jour; elles ont ébauché un système d'enseignement technique; elles ont été orientées de façon à satisfaire l'idéal social et économique des ouvriers supérieurs; elle ont offert un but aux efforts individuels. Ces résultats constituent leur actif. Mais, en regard, quel passif! Les cours d'adultes ne sont guère qu'un appendice à l'école primaire; ils ne font pas partie d'un système d'éducation nationale cohérent; l'éducation qui y est donnée manque de profondeur, par suite de la préparation insuffisante des élèves; ils ont souffert des fluctuations de l'intérêt public, de l'insuffisance des ressources, de la répugnance de l'opinion publique à accepter l'action de l'État, de leur adaptation insuffisante « aux besoins des *rank and file*, spécialement pendant les années critiques de l'adolescence ».

Ici, le Comité trace un tableau des efforts qui ont été tentés aux différentes époques. Cette histoire est trop connue pour que nous nous y arrêtions. Nous rappellerons seulement que le *Technical Instruction Act* de 1889, complété par le *Local Taxation Act* de 1890 et l'*Education Act* de 1902 eurent pour effet, d'une part, d'attirer l'attention des autorités locales sur l'utilité d'un enseignement technique et d'une instruction moins élémentaire dans les écoles du soir, d'autre part, de présenter comme nécessaire la coordination des différents degrés de l'enseignement. En même temps, et concordant avec l'effort législatif, l'acuité du

problème du chômage et les craintes inspirées par la concurrence industrielle et commerciale de l'Allemagne recommandèrent à l'opinion l'éducation des adultes.

Des associations privées se formèrent ou prirent un nouveau développement. Les unes cherchent à élever l'idéal moral, religieux, social de la masse; d'autres s'ingénient à fournir aux ouvriers le moyen de se perfectionner dans leur métier; d'autres essaient de leur révéler l'intérêt intellectuel et moral que présentent l'histoire et la littérature. Un réel effort est tenté pour offrir à la classe ouvrière l'occasion d'une éducation non technique. « Le but de tels cours est de permettre aux ouvriers de s'élever à une vie intellectuelle plus large, au moyen d'une instruction qui interprète les faits de l'expérience quotidienne à la lumière de l'histoire et de la littérature. » Le Comité estime qu'on ne saurait trop encourager ces tentatives [1].

Les pouvoirs locaux ne sont pas demeurés indifférents à l'enseignement post-scolaire. Le Comité reconnaît et analyse leur effort. De même, il rappelle comment des patrons clairvoyants ont essayé de résoudre le problème; il montre les facilités d'instruction accordées par l'administration des Postes à ses boys, par l'armée et la marine à leurs recrues. Il parle des écoles de commerce, en rappelle le développement, note les tendances diverses qui s'y sont manifestées : prédominance, ici, de l'éducation générale, là, de l'enseignement technique; ces expériences aboutissant à établir que : « une combinaison de l'instruction pratique et de l'instruction générale pour les garçons et les filles, durant l'adolescence, est d'une grande valeur pour l'individu et pour la communauté. »

Mais, dans le commerce comme dans l'industrie, on se heurte à plusieurs obstacles : changements économiques qui se produisent dans beaucoup d'emplois nécessitant des employés d'élite; coût de l'organisation des cours de commerce (7 livres par tête);

1. Sur ce point et sur le suivant, nous nous permettons de renvoyer à un rapport paru, sous notre signature, dans le *Bulletin de l'Enseignement technique* (6 nov. 1909). Bien qu'imprimé après la publication du *Report of the Consultative Committee*, ce rapport sur une mission effectuée en 1908, déposé le 6 juin 1909, lui est antérieur. — Voir d'ailleurs plus loin, sous la rubrique *Bibliographie*, un compte-rendu du rapport de M. Roger (N. D. L. R.).

poids de l'éducation traditionnelle; répugnance de beaucoup de parents à renoncer au salaire de leurs enfants.

Ici trouvent place les statistiques des *Evening Schools* reconnues et subventionnées (pour les autres, il est impossible d'avoir des renseignements). En 1906-1907, l'État a payé 361 596 livres pour 551 968 élèves des cours d'adultes en Angleterre et dans le Pays de Galles (non compris les Instituts techniques et les cours du jour). Ce chiffre ne doit pas faire illusion. D'une part, l'enseignement donné n'est pas ce qu'il doit être, étant donné la préparation incomplète des élèves, et, d'autre part, il y a encore trop de jeunes gens qui ne le reçoivent pas.

Que faire pour améliorer la situation? Le Parlement n'établira le régime de l'obligation que s'il est impossible d'agir autrement. Le Comité examinera donc si on peut résoudre la question en dehors de l'obligation. Et, après avoir recherché quelles catégories d'élèves doivent être amenées à l'école du soir, indiqué quelles améliorations pourraient être apportées dans l'éducation de chacune de ces catégories, constaté que, dans la clientèle totale des *Continuation Schools*, le nombre des jeunes gens ayant plus de vingt et un ans s'accroît, pesé ce qu'on peut attendre des autorités locales, des maîtres, des parents, des patrons, il conclut à l'impossibilité de croire que, même avec le temps, on triomphe, par les seuls moyens actuels : 1) de l'apathie de certaines autorités locales; 2) de l'indifférence ou de l'hostilité de certains patrons; 3) du surmenage des jeunes ouvriers; 4) de la difficulté d'amener aux *Continuation Schools* les enfants occupés à certains emplois, comme le nettoyage de rails, etc. En outre, il remarque que la rigueur de l'obligation est nécessaire pour impressionner le public et lui montrer l'importance de l'enseignement post-scolaire.

Cette réforme ne peut être votée si l'opinion ne lui est favorable. Que pense-t-on actuellement, en Angleterre, du régime de l'obligation? Beaucoup plus de bien qu'on ne pourrait le supposer. En dehors des résultats fournis par une enquête trop étroite pour être probante, le Comité cite des faits significatifs. Trois causes ont fait progresser l'idée de l'obligation : la coordination établie dans l'enseignement par la loi de 1902 et qui a mis en lumière les lacunes et les besoins; l'influence des exemples

étrangers; les projets de lois sur l'obligation soumis au Parlement, surtout le vote de la loi d'enseignement post-scolaire obligatoire pour l'Écosse.

Dans la classe ouvrière, il existe deux points de vue : « Comme citoyens, les ouvriers sont disposés à considérer cette réforme comme important à la prospérité publique et ils pensent que le coût en doit être payé par le trésor plutôt que par les taxes locales. D'autre part, quand ils songent à leur intérêt immédiat, en tant que parents et salariés, ils sont opposés à une réforme qui, dans leur pensée, réduirait le salaire du jeune travailleur. »

Mais, malgré des hésitations, grâce à l'effort de leurs leaders, les associations ouvrières sont, en majeure partie, favorables à l'instruction obligatoire jusqu'à seize ou dix-sept ans, en général, sous la condition que le nombre d'heures de travail soit réduit pour les jeunes gens. Les Trade-Unions étaient d'abord défavorables. Elles considéraient le progrès de l'enseignement technique comme un moyen détourné employé par les patrons pour se procurer, aux frais de l'État, de jeunes ouvriers plus habiles et pour diminuer le salaire. Depuis, cette opinion s'est modifiée. Les patrons et les ouvriers se sont rencontrés dans les Comités d'éducation; et ils ont pu se rendre compte que l'enseignement post-scolaire était favorable au capital comme au travail. Le Comité estime, et cela est à noter, que la présence d'ouvriers dans ces commissions aura un autre résultat : elle empêchera l'enseignement technique d'occuper dans l'école d'adultes une trop large place. Ils exigeront qu'on satisfasse leur goût pour l'enseignement social. Et ce sera un bienfait, car « les aspects sociaux du problème des *Continuation Schools* sont d'un intérêt supérieur à celui des aspects purement éducatifs ».

Donc l'enseignement post-scolaire, général et technique, doit être obligatoire, telle est la conclusion du Comité. Le rapport passe en revue les obstacles de tous genres que rencontrera cette réforme.

1° *Difficultés d'ordre pédagogique.* —*a*) l'âge auquel les enfants sortent de l'école et l'incapacité où ils sont de profiter de l'enseignement donné dans les *Continuation Schools*; *b*) le petit nombre de maîtres qualifiés et de locaux convenables; *c*) la résistance

possible de quelques élèves, ne profitant pas d'un enseignement auquel ils seraient amenés de force; *d*) la difficulté d'organiser des classes appropriées aux professions diverses de chaque localité. — Il n'y a pas là d'obstacle infranchissable. La réforme de l'école primaire et la prolongation de l'obligation scolaire obvient au premier inconvénient. On augmentera le nombre des instituteurs pour leur permettre de consacrer une partie de leur temps à l'école du soir; on formera des maîtres d'enseignement technique. Il n'y a pas à craindre que les cours du soir soient troublés par les élèves turbulents, et il faut répudier cette opinion qu'il est inutile « d'instruire les médiocrités ». Ce sont justement les médiocres qui ont le plus besoin d'instruction. Il serait difficile d'organiser des classes propres pour chaque spécialité; mais « le travail pratique le mieux adapté aux besoins des jeunes gens serait préparatoire et général, il n'aurait pas un caractère spécialisé ».

2° *Difficultés d'ordre économique.* — Ce sont les plus sérieuses. Il faut trouver du temps pour cet enseignement. Comment? En réduisant les heures de travail des adolescents? Qui supportera la perte? Question complexe que le Comité a éclaircie par l'étude successive des points suivants : *a*) Réduction des heures de travail pour les adolescents qui fréquentent les *Continuation Schools*. — Cette réduction est nécessaire. L'école du soir commencerait à cinq heures, finirait à huit heures, pour les enfants devant se lever, le lendemain, à cinq heures. Pour les autres, les employés de bureau, elle serait ouverte de sept à neuf heures. Entre le travail et l'école serait ménagé un intervalle d'une heure et demie pour le repos et le repas. *b)* Répercussion que la réduction des heures de travail aurait sur l'industrie. — Les dernières statistiques (1901) signalent plus de 200 000 enfants âgés de douze à quatorze ans et plus de 1300 000 jeunes gens âgés de quatorze à dix-sept ans, employés dans l'industrie, en Angleterre. Le textile, à lui seul, emploie 54 729 enfants entre douze et quatorze ans, et 157 464 jeunes gens et jeunes filles de quatorze à dix-sept ans. Dans certaines industries, le travail des adultes est étroitement lié à celui des enfants. Il faudra procéder avec précaution, graduellement, et en considérant chaque industrie à part. Là, où les enfants travaillent en équipe avec des adultes, on pourra doubler

le nombre des enfants dans chaque équipe, de façon que chacun d'eux travaille à demi-temps. Le Comité prévoit que, dans certaines industries, l'unique solution sera de réduire les heures de travail de tous, adultes et jeunes gens. Il envisage cette perspective avec tranquillité, persuadé que la réduction des heures de travail des jeunes gens, au profit de leur éducation, n'amènera que des sacrifices passagers et que la perte sera bien vite réparée. D'ailleurs, le soin d'établir des règlements étant laissé aux autorités locales, il est certain que les mesures prises seront adaptées aux besoins de chaque région. Pour l'élaboration du règlement intéressant le travail des enfants, le médecin sera consulté. Notons encore que, si l'instruction des jeunes domestiques n'est pas assurée par l'*Education* (*Scotland*) *Act*, le Comité, dans son examen, n'a eu garde de les oublier. *c)* Les parents ne peuvent supporter une diminution de salaire de leurs enfants. — Le sacrifice représenterait, au plus, un huitième ou un dixième du salaire. Cette perte serait compensée par un accroissement du gain dans l'avenir.

3° *Difficultés administratives.* — *a)* L'obligation générale serait-elle prescrite par une loi d'État, ou serait-ce une obligation locale, établie par des règlements locaux? — Pour ne pas soulever une hostilité formidable contre la réforme, le comité préconise le régime du règlement local. Il ne s'en dissimule pas les inconvénients : apathie de certains pouvoirs locaux, régime pouvant différer dans des localités voisines; mais ce système aurait pour effet de permettre une grande souplesse dans l'application de la réforme. *b)* Il serait nécessaire de recourir aux patrons pour imposer aux jeunes gens la fréquentation des *Continuation Schools*. — On ne peut compter que les jeunes gens suivront tous volontairement les cours d'adultes; et, d'autre part, on ne peut rendre les parents responsables de l'assiduité des enfants, comme on le fait pour l'école primaire; les conditions ne sont pas les mêmes. Ce sont donc les patrons qui seront responsables. Ici, le Comité propose d'aller plus loin que la loi écossaise : il demande non seulement que le patron soit tenu de fournir aux pouvoirs locaux les noms des jeunes employés, mais que l'assistance aux cours d'adultes soit une condition absolue de l'emploi, disposition qui est déjà admise pour le demi-temps. Les jeunes gens qui échap-

peraient aisément à toute réglementation, comme les vendeurs des rues, etc.., ne pourraient exercer leur métier, jusqu'à dix-sept ans, qu'après autorisation de l'autorité locale ; et cette autorisation ne serait accordée que sur présentation d'un certificat d'assistance aux cours du soir.

Tout cela convient aux villes. Que fera-t-on pour la campagne? Avant tout, il faudra combattre l'idée généralement répandue parmi les paysans que l'instruction leur est inutile s'ils veulent demeurer aux champs. Puis, il faudra mieux adapter les programmes des écoles primaires aux besoins des populations rurales, élever l'âge de l'exemption scolaire, préparer avec soin, dans les écoles normales, des maîtres pour l'enseignement rural. Comme on ne pourrait organiser des cours complémentaires dans chaque village, on en ouvrira pour un groupe de trois ou quatre villages, en tenant compte de la distance.

Jusqu'à présent, il a été question des garçons et des filles indifféremment. Mais celles-ci ont des besoins spéciaux. En Angleterre, le nombre des filles dépasse d'un million celui des garçons; donc, si elles doivent être préparées au rôle de mères, d'épouses, d'ouvrières ou de domestiques, elles doivent être encore préparées au rôle de veuves et de vieilles filles. Il faut, en un mot, qu'elles puissent se retourner, quelle que soit leur condition. De là, la nécessité d'une éducation générale, et d'une éducation technique, celle-ci comprenant l'enseignement ménager.

Il restait à examiner une question de première importance, le coût de la réforme. On ne peut le déterminer que d'une manière approximative. La prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à dix-sept ans coûterait 768 750 francs à l'État et 551 000 francs aux communes, soit un total de 1 319 750 francs, auxquels il faudrait ajouter environ 232 000 francs de charges d'emprunts. La prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à quatorze ans coûterait à l'État 7 421 000 francs et aux communes 348 875, soit un total de 10 909 875 francs, auxquels il faudrait ajouter 587 600 francs de charges d'emprunts. Il faudrait, en outre, prévoir une dépense de 225 000 francs pour les enseignements spéciaux. Quant à l'administration et à l'inspection, qui ne figurent pas dans ces dépenses, elles entraîneraient des charges insignifiantes.

La prolongation de l'obligation scolaire de douze à quatorze

ans coûterait donc tant à l'Etat qu'aux communes 13 274 225 francs.

L'obligation appliquée aux *Continuation Schools* y amènerait, théoriquement, un surcroît de 1 500 000 élèves et coûterait à l'État, comme aux communes, 65 625 000 francs.

Telle est l'évaluation, purement conjecturale, des dépenses imposées par la réforme. Ajoutons que l'élévation de la somme ne semble inquiéter aucunement le Comité, tant il considère la dépense, à la fois comme nécessaire, et comme avantageuse et rémunératrice pour l'avenir.

Il nous reste à dégager les traits principaux du projet.

Tout d'abord la réforme n'est pas limitée aux *Continuation Schools*; elle s'étend à toute l'organisation de l'enseignement populaire sur le sol anglais. La réforme préalable doit être celle de l'école primaire. Pas d'enseignement d'adultes profitable, si l'école n'est adaptée plus exactement aux besoins actuels, si des méthodes pratiques n'y sont pas établies, si les classes sont aussi nombreuses, si les bons maîtres ne sont pas la généralité, si le travail manuel, l'enseignement ménager, le développement physique n'y sont pas l'objet de soins attentifs, si la fréquentation scolaire ne cesse pas d'être un vain mot, enfin, et ceci est une innovation importante, mais d'une application difficile, si l'exemption scolaire n'est pas supprimée, d'abord pour les enfants ayant moins de treize ans, plus tard pour ceux ayant moins de quatorze ans.

Voilà le premier effort à accomplir. Ce progrès réalisé, on passera à la seconde partie de la tâche.

Dès la sortie de l'école primaire, l'enfant devra fréquenter l'école du soir. Il est écrit, dans le projet, que les jeunes gens ayant moins de seize ans seraient tenus de fréquenter l'école du jour, s'ils n'avaient pas un emploi sérieux, et tenus d'y revenir, quand ils auraient perdu cet emploi. Cette obligation et la création de bureaux chargés de veiller sur les jeunes gens à leur sortie de l'école, indiquent l'intention bien arrêtée que l'éducation du peuple se fasse et soit effective. Mais cette mesure n'atteindrait qu'une très faible minorité et il faut atteindre la totalité des jeunes gens. Ici s'aperçoit le second trait essentiel du projet. Il impose aux autorités locales l'obligation d'organiser des cours d'adultes, pour les jeunes gens, dès leur sortie de

l'école primaire et jusqu'à dix-sept ans. Les autorités locales pourront, par des règlements préalablement soumis au *Board of Education*, rendre obligatoire la fréquentation de ces cours jusqu'à un âge qui ne dépasserait pas dix-sept ans. Ces règlements locaux seraient établis avec le concours des représentants des patrons et des ouvriers pour chaque industrie, et ils seraient applicables soit aux garçons, soit aux filles, soit à tous les deux ; ils seraient applicables aux jeunes ouvriers d'une seule industrie ou de toutes, dans toute la localité ou seulement dans une partie. Enfin, remarque importante, le patron serait responsable de l'application du règlement, et la fréquentation du cours d'adultes serait une condition absolue de l'emploi.

Cette manière de comprendre l'obligation ne laisse pas que d'étonner. Ces cours, qu'il sera obligatoire de créer, mais qu'à moins d'un règlement local, il ne sera pas obligatoire de suivre, c'est là une conception qui paraîtra bizarre en France. L'individualisme anglais impose au législateur d'infinies précautions. Il lui faut atténuer le fâcheux effet que produit toujours sur un Anglais l'intrusion de l'État dans ce qu'il considère comme ses affaires personnelles; de là, souvent, quand il légifère, le soin de remettre l'application de la loi aux pouvoirs locaux qui constituent une autorité moins générale, moins abstraite, moins écrasante pour l'individu. Ces *combinaisons* ont des inconvénients. Si, en Angleterre, on obtient des individus ou des autorités locales des sacrifices qui nous étonnent, on n'obtient pas tout. Là où les autorités se déroberont, — et la supposition n'est pas interdite, de multiples expériences le prouvent — la loi demeurera vaine. Le Comité ne pouvait aller plus loin pour le moment. Si, avec le système actuel, les lois d'éducation ne sont pas partout appliquées, il est vraisemblable que le législateur mettra plus de rigidité dans ses prescriptions. Il faut remarquer, en effet, que, en matière d'éducation, l'État a pris en ces derniers temps une attitude beaucoup plus nette [1]. L'intérêt pressant et manifeste que présente pour la communauté l'éducation du peuple l'a autorisé à sortir de sa réserve.

---

1. Voir, dans la seconde partie du rapport cité plus haut (*Bull. de l'Enseign. techn.*, 6 nov. 1909) : *Comment l'État contribue à l'organisation de l'Enseignement technique et quelle part est laissée à l'initiative privée.*

La réforme des *Continuation Schools* est conçue, on a pu le voir au cours de notre analyse, dans un intérêt public. Certes, on ne méconnaît pas les intérêts particuliers, et, dans la plupart des cas, dans l'ensemble même, si on s'élève au-dessus du présent pour considérer l'avenir, si l'on se reporte à l'époque où les sacrifices immédiats auront été remboursés, l'intérêt particulier est conforme à l'intérêt général; mais, c'est l'intérêt du peuple anglais tout entier que le Comité invoque pour justifier le droit d'imposer ces sacrifices aux particuliers. On peut donc supposer que l'État veillera à ce que le progrès considéré comme important au bien du pays soit réalisé.

Mais il y a intérêt et intérêt. Le projet de loi n'a-t-il en vue que la prospérité matérielle? Non; il ne sépare pas l'intérêt économique de l'intérêt moral et intellectuel, et c'est là le dernier trait que nous voulions noter. Pour la grandeur du peuple anglais, pour sa prospérité, il semble indispensable au Comité que l'enseignement populaire des adultes soit technique et général, *practical and humanising*, pour rappeler les termes mêmes du rapport. On ne peut séparer ces deux côtés de l'éducation sans compromettre le rendement, et l'argent dépensé pour développer à la fois l'un et l'autre rapportera de gros intérêts. Cette affirmation ne devait pas être laissée dans l'ombre.

Si l'on se rappelle que ces vues sont celles d'un Comité officiel qui deviendront, demain peut-être, la loi d'enseignement, préparant la masse des ouvriers et des employés anglais et gallois aux luttes économiques; si, d'autre part, on n'oublie pas qu'une des premières lois soumises à la nouvelle Chambre française sera la loi sur l'enseignement professionnel, on comprendra que nous ayons donné à l'analyse de ce rapport un pareil développement.

MAURICE ROGER.

Jubilé de l'Entomologiste J.-H. Fabre[1].

Très vénéré et illustre Maitre,

Lorsque M. le Dr Legro m'a demandé d'accepter la présidence d'un Comité chargé de préparer la célébration de cette fête, j'ai éprouvé une grande joie. Toute ma vie scientifique s'est écoulée dans l'admiration de vos œuvres; je les ai lues avec passion, avec une passion d'autant plus grande qu'elles sont traversées par un souffle puissant de poésie, que vous y avez mis toute votre âme et que l'on y trouve tout entier, à côté de l'observateur, l'homme enthousiaste, simple et bon que vous êtes. Aussi m'a-t-il semblé qu'un discours officiel serait ici hors de place; je n'ai rien écrit, rien préparé; j'ai cru devoir laisser librement la parole à mes souvenirs et à mon cœur.

Mes souvenirs remontent loin, hélas! J'ai fait connaissance avec vos œuvres vers 1868; je sortais à peine de l'école normale supérieure, et j'étais tout jeune aide-naturaliste, comme on disait alors, au Muséum. Je me vois encore sur l'impériale d'un omnibus, traversant la place de la Concorde, par un de ces chauds soleils qui font miroiter les ailes de ces beaux insectes que vous aimez tant, avec un livre ouvert sur mes genoux; je lisais l'histoire du *Sitaris humeralis*; je m'émerveillais de ses métamorphoses compliquées et de ses ruses pour pénétrer dans le nid des abeilles solitaires. Depuis vous nous avez révélé bien d'autres merveilles. Vous en avez empli les dix volumes de vos admirables souvenirs entomologiques; vous aviez auparavant écrit un mémoire qui

1. Discours prononcé par M. Edmond Perrier, à Sérignan (Vaucluse), le 3 avril 1910.

vous a valu le titre de docteur ès-sciences sur les organes reproducteurs des myriapodes ou mille-pieds, mais vous abandonnez bien vite l'anatomie et les bêtes immondes pour vous donner tout entier à l'étude de la vie en pleine activité et des animaux chez qui elle vibre de la façon la plus intense peut-être : les insectes.

Vous faites d'ailleurs votre choix parmi eux. Les papillons malgré leur riche parure, ou peut-être à cause d'elle, ne vous ont jamais beaucoup tenté. Ce sont des vaniteux incapables dont la frivolité ne s'accommode guère avec votre nature simple et laborieuse. Votre attention s'arrête avec complaisance, au contraire, sur ces modestes mouches à quatre ailes, pourvues d'un aiguillon venimeux que nous nommons Hyménoptères et dont les guêpes, les abeilles et les fourmis représentent trois types bien connus, autour desquels tous les autres Hyménoptères à aiguillon viennent se grouper. Les guêpes savent établir pour leur progéniture des abris de formes variées : galeries souterraines, trous creusés dans le bois, constructions de terre cimentée, etc. Chaque espèce a ses préférences et, pour ainsi dire, son métier; presque toutes approvisionnent le nid de tout ce qui est nécessaire pour l'alimentation de chaque larve sa vie durant. Les abeilles construisent des habitations aussi variées et de même nature que celles des guêpes; elles semblent les avoir en tout imitées sur ce point, mais elles sont plus perfectionnées et d'un bien autre caractère; elles sont aussi pacifiques que les guêpes sont belliqueuses; elles ont renoncé à chasser pour alimenter leurs jeunes; elles récoltent sur les fleurs ou produisent elles-mêmes les substances nécessaires à cette alimentation, et ces substances forment le miel. La supériorité s'assure encore chez les abeilles proprement dites qui, au lieu de gâcher des débris de paille pour en faire le carton de leur nid, emploient à cet usage la cire qu'elles secrètent sur les anneaux de leur abdomen.

Vous avez eu la patience de suivre heure par heure les actes de ces petits animaux, vous avez découvert des merveilles et vous les avez décrites dans ce style enchanté qui a fait de tant de graves personnages et de jeunes écoliers d'enthousiastes entomologistes. Permettez-moi de vous faire un aveu : vous m'avez moi-même à ce point séduit qu'il m'est arrivé un jour de vous

voler. Tous les ans les cinq académies de l'Institut tiennent une séance commune sous la coupole célèbre, et chacune délègue un de ses membres pour amuser, s'il le peut, ou tout au moins bercer un public de choix. J'ai été un jour désigné pour le compte de l'Académie des Sciences et, revêtu des élytres verts que la circonstance impose, j'ai tout simplement conté l'admirable histoire de votre Scolie — et peut être apprendrez-vous avec intérêt que j'ai eu la surprise de voir voler sur les chardons des îles Chausey, en face la côte normande, cette reine des guêpes du midi qui sait paralyser d'un seul coup d'aiguillon les larves de cétomie, provision de bouche de ses larves. A chaque trait de cette histoire, je voyais s'agiter les plumes des chapeaux de femme, en vagues multicolores dont les battements de mains semblaient le clapotis, et je rougissais à la pensée que celui à qui s'adressaient, en réalité, ces applaudissements était à cet instant, modeste au fond de ce village de Sérignan, à genoux sur le sol, en train de faire quelque découverte, et que j'occupais la place triomphale qui lui appartenait.

Même entourée de l'histoire des Bembex, des Cerceris, des Ammophiles, des Sphex et autres chasseurs d'Insectes ou d'Araignées, elle est encore pleine d'énigmes cette histoire des Scolies. Vous le savez mieux que personne, et vous savez aussi que pour arriver à la déchiffrer ce n'est pas trop d'accumuler pour les comparer entre eux, au moment voulu, autant de faits que durant sa vie il est possible à un homme d'en découvrir. C'est la tâche que vous vous êtes réservée; vous vous y adonnez tout entier avec une ardeur que rien ne décourage, comme s'il vous semblait que vous n'aurez jamais assez fait, que les heures sont trop courtes, qu'il reste toujours trop à apprendre pour que l'on puisse encore perdre son temps à la recherche d'explications qui vous apparaissent dans un lointain pour longtemps inaccessible.

Et vous avez cette bonne fortune que vous faites de superbes découvertes, même sur les Insectes qui nous sont les plus familiers et sur lesquels nous croyons volontiers tout savoir. Depuis le temps de Moïse on connaissait l'histoire du Scarabée sacré roulant sa boule, image du Monde; on savait que les Copris de notre pays en font autant et l'on avait donné à un de leurs cousins le nom du douloureux Sysiphe, parce qu'il semblait

condamné comme lui à tenter éternellement de hisser au haut d'une pente un lourd fardeau qui retombait sans cesse. Mais que de détails vous avez su découvrir sur les occupations journalières du plus modeste des dieux égyptiens! Vous attachant ensuite aux plus communs de nos bousiers, aux Géotrupes et à leur frère le Minotaure typhée, le récolteur des boulettes toutes faites dans lesquelles se conclut la digestion du mouton, vous nous renseignez sur tous les détails de leur ménage.

Ce sujet épuisé, vous vous tournez vers les Orthoptères, Cancrelats, Phasmes, Criquets, Grillons, Sauterelles que l'on tenait jadis pour herbivores et qui passaient pour avoir tout juste l'intelligence des Ruminants. Mais c'est, je l'ai dit déjà, votre trait caractéristique de découvrir des merveilles là où vos prédécesseurs ont passé sans rien voir. Vous trouvez moyen de nous émouvoir avec les amours des Grillons et ceux des Sauterelles; vous réhabilitez les menus Criquets de nos champs qui ne font que glaner entre les chaumes desséchés et sont, en revanche, les aliments dont nos meilleures volailles font leur chair savoureuse. Vous surprenez les grandes Sauterelles vertes assassinant de nuit les Cigales endormies, peut-être par jalousie de métier — et dévorant leur abdomen, alors qu'elles pourraient se contenter de hannetons ou même de modestes quartiers de poire qu'elles digèrent à merveille.

Mais où le drame devient poignant, c'est quand vous arrivez à la Mante religieuse. A la voir avec sa petite tête mobile en forme de tricorne, son svelte corselet, son corps habillé de grandes ailes, on dirait une marquise Louis XV revêtue de sa robe à panier. La petite marquise est terrible : à l'approche des soupirants, elle essaye de les effrayer en prenant cette *pose spectrale* qui vous a ému vous-même, et en faisant vibrer ses ailes; elle s'apaise cependant en faveur de l'un d'eux, accepte ses caresses... et le mange. Vous avez vu une de ces Marguerite de Bourgogne dévorer ainsi jusqu'à six amants. Et ce repas de noce n'est pas spécial aux Mantes : c'est un rite fréquent chez les Araignées, chez les Scorpions... Est-ce un excès d'amour, est-ce une incoercible gourmandise, est-ce le besoin impérieux d'un organisme momentanément en détresse qui détermine un aussi atroce festin? Vous ne vous prononcez pas; mais il nous est permis de souhaiter

que jamais le féminisme, si ardent dans quelques grands centres, mais qui, si j'en juge par les charmantes jeunes filles que j'ai devant moi, n'a pas encore exercé ses ravages à Sérignan, il nous est permis, dis-je, de souhaiter que le féminisme ne pousse jamais aussi loin, dans notre espèce, ses revendications.

Que signifient toutes ces merveilles des mœurs des Insectes et des Arachnides dont vous avez fait de si captivantes descriptions? On en a donné des interprétations, des explications en dehors desquelles vous êtes demeuré, pour mieux garder votre indépendance d'observateur.

La grande théorie de l'évolution vous effraye; elle vous semble prématurée; vous êtes parfois sévère pour ceux qui en abusent. Peu vous importe qu'on explique les instincts, dont la définition chez les Insectes est si claire, par le *tropisme* que les savants américains (Qu'ils le gardent! s'écrie M. Fabre) ont emprunté aux botanistes et qui nous ramènent au vieil automatisme de Descartes, ou par l'intervention ancienne d'une intelligence aujourd'hui éteinte et dont il ne resterait que l'impression héréditaire laissée par elle dans le cerveau. Vous entendez rassembler des faits exacts, et vous comptez mieux servir la science de cette façon qu'en vous aventurant dans le champ infini des hypothèses.

Tout vous y sollicitait cependant dans votre tempérament : votre ardeur que traduit votre entraînant style, votre imagination de poète, votre facilité à vous identifier avec vos personnages. Avant tout vous avez voulu être sincère et vrai. Et cette sincérité vous l'avez apportée dans toutes les étapes de votre carrière.

Oh! vos amis inconnus, — et ce sont vos innombrables lecteurs — ont suivi pas à pas votre carrière, et s'en sont fait conter les étapes. Ils vous ont suivi de l'école normale d'instituteurs à l'école primaire supérieure de Carpentras, au lycée d'Ajaccio, au lycée d'Avignon, et ils ont trouvé que le chemin était court. Ils pensaient que vos livres au moins étaient pour vous une compensation; mais les livres scientifiques, même brillants comme les vôtres, n'enrichissent le plus souvent que les éditeurs. Le ministre Duruy avait pensé, m'a-t-on dit, à faire de vous le précepteur du Prince impérial; vous avez eu la sagesse

de refuser; un inspecteur général, qu'on avait surnommé le Crocodile, vous a dissuadé d'entrer dans l'enseignement supérieur, sous prétexte que vous n'aviez pas de fortune; ce brave homme était, si je me trompe, un mathématicien nommé Rollier; il avait peut-être de l'enseignement supérieur une idée singulière, mais nous n'avons qu'à nous féliciter du conseil qu'il vous a donné. A Paris, comme dans une grande ville, vous auriez eu bien de la peine à retrouver vos chers Insectes, et nous y aurions perdu une bonne part de ces magnifiques observations qui sont l'honneur de la science française. Vous avez voulu demeurer au milieu des champs; il fallut un ordre du ministre Duruy pour vous faire venir à Paris, recevoir de ses mains la croix de la Légion d'honneur; depuis vous avez publié vos dix volumes de « *Souvenirs entomologiques* », et aucun gouvernement n'a renouvelé ce beau geste : vous êtes depuis plus de quarante ans simple chevalier de la Légion d'honneur. Mais vous êtes entouré de l'admiration de vos pairs; dès 1887 l'Académie des Sciences vous a donné une de ses places de correspondant, et c'est dans un sentiment de profond respect que je viens incliner devant le modeste ermite de Sérignan mes titres de membre de l'Institut et de l'Académie de Médecine.

Je lève mon verre, mon cher et vénéré Maître, à la continuation de votre robuste santé, et je vous demande la permission d'associer dans les mêmes vœux les membres de votre chère famille, vos collaborateurs de tous les instants, dont les noms sont semés dans vos livres : votre compagne dévouée; vos filles Mlles Aglaé, Anna, Marie, Pauline, qui sont devant moi, votre fils Paul, votre petit-fils Henri qui me guidait tout à l'heure dans l'harmas que vous avez rendu célèbre dans le monde entier; à eux tous qui vous ont aidé et aimé, présents ou absents!

EDMOND PERRIER,

Membre de l'Institut,

Directeur du Muséum national d'Histoire Naturelle.

Le Monument de la comtesse de Ségur.

Le 18 juin a eu lieu l'inauguration, au jardin du Luxembourg, d'un buste de la comtesse de Ségur, œuvre de Jean Boucher. Voici le discours prononcé à cette cérémonie par M. Jules Lemaître, de l'Académie française :

Mesdemoiselles, mesdames, messieurs,

Ce qui conviendrait le mieux, je crois, pour glorifier la comtesse de Ségur, ce serait que quelques petits enfants choisis vinssent, au pied de ce simple monument, réciter leur fable. Et je suis persuadé que cette grand'mère des petits Français préférerait à tout cet hommage.

Le mien, évidemment, aura moins de fraîcheur, et je m'en excuse. Mais il était bon que la première génération des lecteurs de Mme de Ségur fût représentée à cette cérémonie. J'ai lu les livres de l'abondante aïeule au moment où ils furent écrits, c'est-à-dire durant les dix dernières années du second Empire. Je les ai lus à mesure qu'ils paraissaient, et probablement dans l'édition originale; je les ai lus, je pense, presque en même temps que l'heureux Pierre de Ségur, aujourd'hui mon confrère, à qui l'une de ces histoires fut dédiée parce qu'il était un enfant sage.

Il y a de cela quarante-cinq ou même cinquante ans. A cette distance, je ne me rappelais guère que le grand plaisir que ces livres m'avaient fait. Alors j'ai interrogé une petite fille de mes amies qui possède parfaitement sa Bibliothèque Rose; je lui ai demandé les histoires de Mme de Ségur qu'elle préfère. Elle m'a répondu sans hésitation : l'*Auberge de l'Ange-Gardien* et le *Général Dourakine*. Elle a ajouté : « Le reste est très joli aussi... surtout les

Mémoires d'un âne... et le *Bon petit diable*... et bien d'autres... mais tout de même un peu enfantin. » Que voulez-vous? Cette petite fille a onze ans, et elle est d'aujourd'hui.

J'ai tenu le plus grand compte de ces indications sincères. J'ai donc lu consciencieusement l'*Auberge*, et *Dourakine*, et l'histoire du petit cousin de Mme Mac-Miche, et les mémoires de l'âne Cadichon. Ce ne fut pas sans mélancolie : car sans doute, ça me rajeunissait en un sens; mais dans un autre sens, ça ne me rajeunissait pas. Et ce ne fut pas non plus sans appréhension. Allais-je, avec ma vieille âme, retrouver dans ces contes quelque chose de ce qui m'avait ravi il y a un demi-siècle? Allais-je comprendre pourquoi ils sont encore chers à nos petits-enfants, malgré tant d'autres livres, quelques-uns si ingénieux, ou si commodément instructifs, qu'on a écrits pour eux?

Eh bien, oui, messieurs, j'ai compris. J'ai senti et goûté le naturel parfait de ces récits tout unis, de ces dialogues de bambins, de ces plaisanteries élémentaires. — L'optimisme y est grand, ainsi qu'il était convenable : irons-nous apprendre aux petits que la vie est mauvaise? Le pessimisme n'est pas un cadeau à faire à un enfant. Mais ces récits, en somme, ne sont point faux, et ils ne sont pas fades. L'auteur ne laisse pas ignorer à ses lecteurs qu'il y a des méchants et qu'il y a des malheureux. Ni le mal ni la souffrance ne sont absents de son œuvre. La punition sort de la faute elle-même, comme assez souvent dans la vie, quand on regarde bien. C'est un tableau de l'humanité simplifiée plutôt que déformée. Les titres même, *Pauvre Blaise*, *François le Bossu*, les *Deux Nigauds*, *Un bon petit Diable*, le *Mauvais Génie*, la *Fortune de Gaspard*, *Jean qui grogne et Jean qui rit*, donnent l'idée d'une comédie enfantine qui ressemble en petit à la comédie humaine. Il n'y manque que l'adultère.

Ajoutez que Mme de Ségur connaît la campagne, et ses aspects, et ses travaux. Ses petits bonshommes vivent presque tous en plein air, aux champs, d'une vie saine et active. Et elle aime bien les petites filles modèles, mais elle aime aussi les « petits diables » quand ils sont bons. Elle chérit chez ses bambins, les qualités et les vertus déjà viriles, la franchise, la loyauté, la simplicité des goûts, l'esprit d'entreprise, l'endurance, la générosité, le courage, le patriotisme. Il lui plaît qu'ils sachent se défendre, pro-

téger les faibles, résister à l'injustice. Des parents m'a-t-on dit, s'en sont plaints.

Par-dessus tout, elle a le don de raconter, de dialoguer et de peindre. Ses personnages, peu compliqués, sont tous vivants. La figure de Dourakine, bruyant, irritable, facétieux, naïf, malin, follement sensible et tendre sous une énorme et burlesque enveloppe, est d'un comique presque puissant. Le bonhomme, vraiment, est peint à la manière des plus célèbres types du théâtre et du roman classique. Et d'autre part, les interventions providentielles et les libéralités miraculeuses du bon général font songer à Monte-Cristo, comme le magnifique repas de noces de Monnier et d'Elfy évoque Gamache ou Gargantua. Oui, tout cela est dru, aisé, copieux.

« Comtesse de Ségur, née Rostopchine » : ce nom étonne les enfants et leur paraît mystérieux. Cette aïeule conteuse avait dans les veines un sang énergique. A treize ans, de la terrasse du château de Voronovo, elle avait vu la lueur de Moscou en flammes; et son père était l'héroïque incendiaire. Puis, elle avait vu ce père venir lui-même brûler Voronovo, pour enlever un gîte de plus à l'ennemi, et pour ne pas paraître épargner sa maison quand il n'avait pas épargné sa ville.

Là-dessus, chercherons-nous ce qu'il peut y avoir de russe dans les livres de Mme de Ségur ? Nommerons-nous Gogol à propos de la scène âprement comique de Mme Popofski et du capitaine Ispranik ? Parlerons-nous de l' « âme slave » à l'occasion du mariage évangélique, et mélancolique un peu, du bon petit diable avec la jeune fille aveugle, et plus âgée que lui, qui l'a rendu meilleur ? Ou bien retrouverons-nous la Tartare dans la joviale brutalité de certaines farces où visiblement elle se complaît, ou dans la rudesse avec laquelle elle châtie les méchants ? Car elle les châtie à tour de bras et généralement à coups de fouet (Torchonnet, Mme Popofski, etc.).

Ce ne serait là qu'un jeu. Cette Russe, qui avait appris le français avant sa langue natale, venue à Paris à seize ans, entrée par le mariage dans une des plus pures et des plus belles familles de France, était tellement Française, que dans l'*Auberge* et *Dourakine*, où abondent les souvenirs de la guerre de Crimée, elle montre pour sa seconde patrie une tendre préférence. Même,

vers la fin de sa vie, elle avait le cœur à ce point français, qu' « elle en était devenue Polonaise », comme elle disait...

Charles Perrault, qui avait l'esprit curieux et ouvert, a dû faire bon accuéil, dans un monde meilleur, à cette nouvelle et plus inventive « Mère l'Oye » (elle accepterait sûrement ce nom), venue de contrées étranges et lointaines. Comme l'auteur des *Contes de Fées* (par d'autres mérites), on peut dire qu'elle a fait entrer le livre enfantin dans la littérature. Honorons-la. Il est émouvant de penser que la fille de l'homme qui affama nos soldats de 1812 fut l'amuseuse charmante de leurs petits-fils et de leurs petits-neveux, et qu'elle les nourrit, à travers ses contes, de ce qui fut l'esprit, la raison et la douceur de France.

Législation des établissements spéciaux aux enfants arriérés.

Historique.

La loi du 28 mars 1882, qui a établi l'obligation de l'enseignement primaire pour les enfants âgés de six à treize ans, stipulait qu'un règlement déterminerait les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles.

En l'absence de toute réglementation de ce genre, l'Administration de l'Instruction publique fut amenée à constater que, pour des raisons diverses, un grand nombre d'enfants ne bénéficiaient pas de la loi sur l'obligation scolaire. A la suite d'un rapport de M. Marcel Charlot, inspecteur général de l'Instruction publique, une Commission fut instituée en 1904, au Ministère de l'Instruction publique, sous la présidence de M. Léon Bourgeois, sénateur, à l'effet d'étudier les moyens propres à assurer l'instruction primaire non seulement aux aveugles et aux sourds-muets, mais, d'une manière générale, à tous les enfants anormaux ou arriérés.

L'étude de la Commission porta tout particulièrement sur cette dernière catégorie, comprenant les enfants qui ne sont, il est vrai, privés d'aucun sens (vue, ouïe), mais qui ne se trouvent pas moins, au point de vue intellectuel et moral, hors des conditions normales qui permettent de recevoir l'enseignement en commun dans les écoles ordinaires [1].

Après être entrée dans cette voie, la Commission a été amenée à

1. Exposé des motifs du Projet de loi (n° 1051, Chambre des Députés, année 1907).

distinguer deux groupes d'enfants : d'une part, *les anormaux médicaux* (idiots, crétins, épileptiques, etc.) qui ne peuvent être soignés et éduqués collectivement que sous la responsabilité d'un médecin ; d'autre part, les *arriérés et instables* : les premiers dont l'intelligence n'est pas suffisamment ouverte pour suivre l'éducation en commun donnée dans les écoles; les seconds dont l'intelligence est parfois très vive, mais dont le caractère est troublé par une excessive nervosité [1].

La Commission essaya d'établir une statistique des enfants appartenant à ce groupe.

Ses évaluations, qu'elle ne présenta d'ailleurs qu'avec beaucoup de réserves, atteignaient le chiffre approximatif de 20 000.

La législation en vigueur ne pouvant s'appliquer en fait qu'aux enfants normaux, la Commission estima qu'il y avait lieu d'instituer un régime spécial d'instruction et d'éducation et d'organiser des établissements spéciaux pour assurer la scolarité de ces vingt mille enfants.

Ces établissements devaient comporter deux types : des classes de perfectionnement à annexer aux écoles élémentaires publiques et des écoles autonomes de perfectionnement pouvant comprendre un demi-pensionnat et un internat.

C'est en s'inspirant de ces desiderata que le Gouvernement prit l'initiative de déposer, le 13 juin 1907, à la Chambre des députés, un projet de loi qui a abouti à la loi du 15 avril 1909.

En vue de hâter le vote de ce projet, la Commission de l'Enseignement de la Chambre avait décidé de n'en retenir que les articles établissant le principe d'un enseignement spécial pour les enfants anormaux, avec rémunération par l'État du personnel enseignant, et de laisser à un Règlement d'administration publique le soin de déterminer les conditions particulières d'organisation, de fonctionnement et de gestion des classes annexées et des écoles autonomes [2].

Le projet ainsi amendé fut adopté, après déclaration d'urgence et sans discussion, par la Chambre des députés, dans sa séance du 29 juin 1908.

---

1. Rapport de M. Rabier, député (n° 1702, Chambre des Députés, année 1908), p. 6.
2. Rapport de M. Rabier, député, p. 17 et suiv.

A son tour, la Commission chargée d'examiner le projet au Sénat, pour ne pas en retarder le vote définitif, conclut tout d'abord à l'adoption pure et simple du texte déjà adopté par la Chambre, en se réservant de soumettre prochainement au Sénat les autres dispositions du projet gouvernemental concernant les écoles autonomes [1].

Mais, ayant constaté par la suite, après étude approfondie de la question, la nécessité d'apporter au texte voté par la Chambre certaines modifications dont l'adoption devait entraîner le renvoi du projet devant cette Assemblée, la Commission du Sénat estima qu'il était préférable de régler tout ensemble la situation des classes annexées et celle des internats de perfectionnement, et décida de reprendre le projet présenté primitivement par le Gouvernement, comme étant à la fois plus précis et plus complet que le texte adopté par la Chambre [2].

Sauf certaines modifications introduites dans les articles 7 (Surveillants d'internats), et 15 (Règlement d'administration publique), le projet fut entièrement adopté par le Sénat, dans ses séances des 11 février, 9 et 12 mars 1909, et par la Chambre, dans sa séance du 1er avril suivant.

Loi du 15 avril 1909.

D'accord avec le Gouvernement, le Parlement a modifié le titre même de la loi en substituant aux mots « enfants anormaux », qui éveillent l'idée d'une tare ou d'une infirmité permanente, le terme d'enfants arriérés, qui indique simplement un retard ou un arrêt dans le développement intellectuel ou moral de l'enfant et qui n'enlève pas à sa famille l'espoir de le voir, à la suite d'une éducation spéciale, reprendre sa place à l'école ordinaire [3].

En suivant autant que possible l'ordre adopté par le législateur, nous examinerons successivement les prescriptions qui se rapportent aux points suivants :

Organisation générale de l'enseignement des arriérés ;

1. Rapport de M. Strauss, sénateur (n° 303, Sénat, année 1908), p. 8.
2. Rapport supplémentaire de M. Strauss, sénateur (n° 17, Sénat, année 1909).
3. Chambre des Députés, Séance du 29 juin 1908 (*Journal officiel*, p. 1408).

Création, installation, entretien des établissements ;
Réglementation applicable au personnel ;
Fonctionnement et gestion administrative des établissements ;
Organisation pédagogique.

1° Organisation générale.

La loi prévoit deux types d'établissements de perfectionnement pour les enfants arriérés des deux sexes : les *classes annexées* et les *écoles autonomes*.

Les classes de perfectionnement sont annexées aux écoles élémentaires publiques : elles reçoivent les enfants arriérés d'âge scolaire (six à treize ans). Ces classes offrent l'avantage de n'exiger qu'un minimum de frais d'installation et de personnel et, par suite, permettent de multiplier les moyens d'assurer une instruction spéciale aux enfants arriérés, principalement dans les centres de population, sans les séparer de leurs familles.

Mais cette organisation est loin de suffire à tous les besoins [1] : il a paru indispensable de prévoir en outre la création d'écoles autonomes de perfectionnement, pouvant comporter un demi-pensionnat et un internat. Ces écoles, destinées à donner l'instruction primaire et l'enseignement professionnel, peuvent continuer la scolarité jusqu'à seize ans. Les élèves des classes annexées qui, vers treize ans, sont reconnus incapables d'apprendre une profession au dehors peuvent être admis dans les écoles autonomes.

Les écoles autonomes, dont le plus grand nombre devra être établi à la campagne [2], sont appelées à recevoir comme externes ou demi-pensionnaires les élèves de la région et, comme internes, les enfants dont les familles habitent loin de toute classe spéciale, ceux qui sont trop gravement atteints dans leurs fonctions intellectuelles et morales pour que leur éducation puisse se faire dans la famille, enfin, ceux qu'il est utile de soustraire à un milieu familial dangereux (indignité des parents, parents alcooliques, etc.). (Loi du 15 avril 1909, art. 1 et 2.)

La loi interdit d'une façon absolue l'admission des enfants de

1. Exposé des motifs du Projet de loi, p. 5.
2. *Idem*, p. 7.

sexes différents dans les classes de perfectionnement; elle permet toutefois de grouper dans les écoles autonomes, sous une même direction, deux sections différentes, l'une de garçons, l'autre de filles (loi précitée, art. 3).

Il a paru, non sans raison, au législateur, que le système des classes mixtes, quant au sexe, pouvait présenter des dangers, lorsqu'il s'agit d'enfants plus ou moins dégénérés ou débiles mentalement[1].

2° Création, installation, entretien des établissements.

Pour déterminer les règles applicables à la création et à l'entretien des établissements de perfectionnement, le législateur s'est inspiré du double principe formulé par l'article 1er, à savoir, d'une part, que les classes annexées et les écoles autonomes sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire public, d'autre part, que ces établissements ont un caractère facultatif puisqu'ils ne peuvent êtres créés que sur la demande des communes et des départements (loi précitée, art. 1er)[2]. Ainsi qu'il résulte implicitement de l'article 5, plusieurs communes peuvent se grouper pour l'établissement d'une classe annexée[2]. Egalement, la loi autorise plusieurs communes ou plusieurs départements à se réunir en vue d'établir une école autonome de perfectionnement à l'usage de la population arriérée de leurs territoires[3].

La loi pose en principe qu'une école de perfectionnement peut être fondée par une commune sur le territoire d'une autre commune, après accord des communes intéressées.

Dans le cas où une école autonome n'est pas située dans le

---

1. Sénat : Déclaration du Rapporteur, Séance du 9 mars 1909 (*Journal officiel*, p. 189).

2. La question s'est posée de savoir si un même établissement pouvait recevoir à la fois des aveugles, des sourds-muets et des arriérés. Consulté récemment à ce sujet, le Ministre de l'Instruction publique a exprimé l'avis que cette combinaison, susceptible d'offrir de grands avantages, au point de vue financier, pouvait être adoptée, sous la réserve toutefois que des quartiers spéciaux seraient respectivement affectés à chacune des trois catégories.

3. Sénat. Déclarations du Ministre et du Rapporteur, Séance du 11 février 1909 (*Journal officiel*, p. 104).

même département ou dans la même commune que l'administration départementale ou communale qui l'a fondée, la loi décide que les autorités compétentes pour exercer les attributions leur appartenant en exécution des lois scolaires sont, sous réserve de ce qui sera dit au sujet du droit d'inspection, les autorités du département ou de la commune où siège la dite administration (art. 6).

La loi n'ayant édicté aucune réglementation spéciale pour la création des classes et écoles de perfectionnement, il convient d'appliquer en cette matière les règles ordinaires contenues dans l'article 13 de la loi du 30 octobre 1886 et dans le décret du 7 avril 1887 (art. 1, 2, 4 et 5) au sujet de la création des écoles ou classes primaires publiques ayant un caractère facultatif.

En particulier, c'est au Conseil départemental qu'il appartient de déterminer, sous réserve de l'approbation du Ministre, la nature et le siège de ces établissements, ainsi que le nombre des maîtres qui doivent y être attachés. Les explications fournies par le Ministre au Sénat, en réponse à une question posée par M. Bienvenu-Martin, ne laissent aucun doute sur ce point[1].

En ce qui concerne les frais d'installation, ils incombent, suivant les principes généraux, aux communes ou aux départements fondateurs sous réserve de la participation de l'État. Mais si l'on met en regard, d'une part, les limites restreintes dans lesquelles l'État concourt à la dépense d'installation des écoles primaires ordinaires et, d'autre part, les frais élevés qu'exige l'organisation particulière des écoles autonomes, surtout lorsqu'elles comportent un internat, on constate que la participation de l'État serait nulle à l'égard de cette dernière catégorie d'établissements, si la loi de 1909 n'autorisait pas une dérogation aux prescriptions de la loi du 20 juin 1885 qui visent les écoles primaires élémentaires. En fixant pour l'établissement des écoles ordinaires des maxima de dépense permettant d'évaluer mathématiquement, par rapport à la situation financière de chaque commune, la participation de l'État à la dépense, la loi de 1885 n'a envisagé ni l'installation d'ateliers, ni l'achat d'outils, ni l'acquisition de jardins et de champs, alors que l'enseignement professionnel ou agricole doit

1. Sénat. Déclarations du Ministre et du Rapporteur, Séance du 11 février 1909 (*Journal officiel*, p. 104).

jouer un rôle si important dans l'éducation des arriérés [1]. De plus il est à remarquer que c'est surtout dans les grandes villes, c'est-à-dire celles dont le centime communal a une valeur supérieure à 6 000 francs et à l'égard desquelles précisément la loi de 1885 interdit toute subvention de la part de l'État, que des écoles autonomes de perfectionnement ont chance d'être créées.

Pour tous ces motifs, il a paru nécessaire d'adopter des règles particulières pour la fixation de la subvention de l'État, lorsqu'il s'agit d'établissements spéciaux aux enfants arriérés [2]. L'article 4 de la loi du 15 avril 1909 décide, à cet effet, que la subvention accordée par l'État pour les dépenses de première installation sera fixée dans les proportions déterminées par l'article 7 de la loi du 20 juin 1885 [3].

C'est ce dernier article qui vise la participation de l'État aux dépenses d'installation des établissements d'enseignement secondaire.

D'après le système adopté dans l'article 7, le quantum de la subvention de l'État n'est pas fixé par la loi elle-même, qui se borne à en déterminer le maximum, soit 50 p. 100 de la dépense totale, le Ministre restant libre en deçà de ce maximum d'évaluer la part proportionnelle de l'État.

Il a été entendu toutefois qu'aucun crédit spécial ne serait ouvert au budget en application de la loi nouvelle, les subsides alloués aux communes ou aux départements, pour établissements spéciaux aux arriérés, devant être prélevés sur les crédits annuels inscrits à la loi de finances au chapitre des constructions de l'enseignement primaire [4].

---

1. Sénat. Déclaration du Rapporteur, Séance du 11 février 1909 (*Journal officiel*, p. 101 et 103). M. Beauvisage, même séance (*Journal officiel*, p. 102). Déclaration du Rapporteur, Séance du 9 mars 1909 (*Journal officiel*, p. 189).

2. Exposé des motifs du Projet de loi, p. 4. Sénat. Déclaration du Ministre, Séance du 9 mars 1909 (*Journal officiel*, p. 191).

3. Loi du 20 juin 1885, art. 7 : « Les subventions accordées par le Ministre de l'Instruction publique pour les établissements d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire ne pourront dépasser, pour l'ensemble des opérations, 50 p. 100 des indemnités nécessaires au service des emprunts contractés ou afférents aux prélèvements faits sur des ressources disponibles conformément à l'article 6. » Comp. loi de finances, 26 juillet 1893, art. 65; décret 13 janvier 1894 et circ. 3 février 1894.

4. Sénat. Déclaration du Ministre, Séance du 9 mars 1909 (*Journal officiel*, p. 192). Le crédit de ce chapitre est actuellement fixé à 10 millions.

En vue d'assurer le contrôle de l'État, la loi prend soin de spécifier que les travaux doivent être exécutés conformément aux plans approuvés par le Ministre de l'Instruction publique et régulièrement reçus. (Loi 15 avril 1909, art. 4).

Quant aux dépenses résultant de l'entretien des classes annexées ou des écoles autonomes, la loi a adopté un mode de répartition analogue à celui prévu par la loi du 19 juillet 1889 sur les dépenses de l'instruction primaire.

Aux termes de l'article 5 de la loi du 15 avril 1909, « *les dépenses ordinaires* de ces établissements sont supportées par les communes et départements fondateurs, sous déduction des subventions accordées par d'autres départements et communes ». Quant aux *dépenses de l'enseignement*, elles sont à la charge de l'État dans les conditions prévues pour les écoles primaires élémentaires et supérieures.

Que faut-il entendre par ces expressions : dépenses ordinaires, dépenses de l'enseignement ?

Au cours de la séance du Sénat du 11 février 1909, M. Bienvenu-Martin fit remarquer avec raison que les termes employés dans le projet de loi pouvaient prêter à confusion, et qu'ils n'indiquaient pas avec assez de précision la référence à la législation de 1889 sur les dépenses des écoles primaires ordinaires. Les dépenses d'enseignement ne rentrent-elles pas, en effet, dans la catégorie des dépenses ordinaires et ne convient-il pas, d'autre part, de ranger certaines dépenses, dites d'enseignement, celles résultant du logement et de l'indemnité de résidence des maîtres, parmi les dépenses mises à la charge non de l'État, mais des départements ou des communes ?

A l'appui de ces observations, il est utile de rappeler que, d'après la terminologie consacrée par les lois financières, les dépenses ordinaires sont toutes celles qui résultent du fonctionnement normal et habituel du service scolaire, par opposition aux dépenses extraordinaires qui visent les frais de premier établissement des écoles (construction, appropriation, mobilier).

Quoi qu'il en soit, il ressort nettement des déclarations faites par le Ministre de l'Instruction publique, en réponse à la question posée par M. Bienvenu-Martin, que la répartition des dépenses

d'entretien des établissements de perfectionnement doit être opérée d'après la législation générale[1].

Il en résulte que sont à la charge des départements ou des communes toutes les dépenses visées par l'article 4 de la loi du 19 juillet 1889, et que l'État, de son côté, supporte les dépenses résultant des émoluments du personnel, telles qu'elles sont énumérées dans l'article 5 de la loi précitée.

3° Réglementation applicable au personnel.

Nous avons vu que la loi du 15 avril 1909, dans son article premier, avait assimilé les classes et écoles de perfectionnement aux établissements d'enseignement primaire public. La même loi, dans son article 7, poursuit cette assimilation à l'égard du personnel de ces établissements spéciaux, en décidant que « les directeurs et directrices, maîtres et maîtresses, appelés à exercer dans les écoles de perfectionnement et dans les classes annexées, jouissent des mêmes droits et avantages que les fonctionnaires des écoles élémentaires publiques ».

Spécialement en ce qui concerne les fonctions de surveillants dans les internats, la loi permet (même article), par dérogation à la règle ordinaire, de les confier à des instituteurs ou institutrices détachés du cadre de l'enseignement public et rétribués sur les fonds de l'établissement[2].

Les conditions de nomination varient suivant qu'il s'agit des directeurs et directrices, des maîtres et maîtresses chargés de l'enseignement, des surveillants et surveillantes.

Les directeurs et directrices sont nommés par le Ministre.

Les instituteurs et institutrices chargés de classe sont nommés par le Préfet sur la proposition de l'Inspecteur d'Académie. Ils

---

1. Sénat. Déclaration du Ministre, Séance du 11 février 1909 (*Journal officiel*, p. 104).

2. « Le seul moyen de permettre un recrutement satisfaisant des surveillants et surveillantes, c'est de promulguer une disposition légale spéciale permettant aux instituteurs et institutrices de rester fonctionnaires tout en occupant des fonctions de surveillance dans les établissements d'anormaux » (arriérés). Rapport supplémentaire de M. Strauss, p. 9.

doivent être choisis de préférence[1] parmi les candidats pourvus du diplôme spécial créé pour l'enseignement des arriérés.

Les surveillants et surveillantes des *internats départementaux* sont nommés par le Préfet, sur la proposition du chef de l'établissement. (Loi du 15 avril 1909, article 7).

C'est avec intention que le législateur n'a institué ce dernier mode de nomination qu'à l'égard des surveillants ou surveillantes exerçant dans les internats départementaux. Il a été entendu, en effet, au cours de la discussion de l'article 7, que c'est au Maire qu'il appartiendrait de désigner les surveillants qui seraient attachés soit à des classes annexées, soit à des écoles autonomes entretenues par les communes[2].

La loi décide, d'autre part, dans son article 8, qu'en sus des émoluments légaux, le personnel des écoles de perfectionnement et des classes annexées recevra des indemnités ou des avantages en nature, à raison du service supplémentaire qui lui sera imposé. En outre, ceux qui justifieront du diplôme spécial recevront un supplément de traitement de 300 francs[3] soumis à retenues pour la retraite, pendant qu'ils exerceront dans les écoles de perfectionnement ou dans les classes annexées.

A l'article 15, la loi prévoit qu'il sera statué par des règlements d'administration publique sur les conditions dans lesquelles : 1° seront rétribués les maîtres auxiliaires, chefs de travaux et maîtres ouvriers employés dans les écoles de perfectionnement et classes annexées ; 2° seront astreints à la possession d'un livret de la caisse nationale de la vieillesse, et à des versements réguliers, les employés et agents inférieurs de ces établissements[4].

---

1. M. Tournade, député, avait déposé un amendement aux articles 7 et 8 tendant à décider que les maîtres et maîtresses seraient choisis *exclusivement* parmi les candidats pourvus du diplôme spécial et que la possession du diplôme entrainerait un supplément de 600 francs. Cet amendement n'a pas été maintenu.

2. Sénat. Déclaration du rapporteur, Séance du 11 février 1909 (*Journal officiel*, p. 105).

3. Voir la note 1 ci-dessus.

4. Rapport supplémentaire de M. Strauss, p. 15. Ces règlements n'ont pas encore été rendus.

4° Fonctionnement et gestion administrative des établissements.

Bien que mises au nombre des établissements primaires publics, les écoles autonomes et classes annexées doivent comporter une organisation particulière pour répondre à la destination à laquelle elles sont affectées.

Aussi la loi prescrit-elle (article 9), que la décision ministérielle portant création de la classe ou de l'école déterminera, pour chacune d'elles, les conditions spéciales de son organisation et de son fonctionnement, notamment en ce qui concerne le nombre maximum d'élèves à admettre dans chaque division, le nombre hebdomadaire de jours d'enseignement, la durée des exercices quotidiens, l'emploi d'institutrices dans les diverses classes et sections de l'établissement.

En ce qui concerne le nombre des élèves, l'expérience a démontré qu'il devait être très réduit dans les classes de perfectionnement, par rapport à l'effectif des classes ordinaires dont la moyenne est de 50 enfants [1].

Egalement, il convient de permettre au Ministre de modifier pour les établissements d'arriérés les prescriptions de l'article 2 de la loi du 28 mars 1882, en vertu desquelles les écoles primaires doivent vaquer un jour par semaine, en dehors du dimanche. Il ne serait pas, en effet, sans inconvénient de laisser les enfants de cette catégorie, dont les parents travaillent hors de chez eux, abandonnés à eux-mêmes pendant un jour entier de semaine [2]. Des prescriptions spéciales sont également indispensables pour permettre au Ministre de déterminer la durée des exercices quotidiens et pour fixer l'emploi du temps dans ces établissements.

Pour répondre à ces desiderata, un arrêté ministériel pris le 17 août 1909, après avis du Conseil Supérieur, édicte un certain nombre de prescriptions générales relatives à ces diverses questions.

Aux termes du dit arrêté, le nombre des élèves réunis dans les classes annexées ou dans les classes des écoles spéciales est

1. Sénat. M. Beauvisage, Séance du 11 février 1909 (*Journal officiel*, p. 103).
2. Sénat. Rapport supplémentaire de M. Strauss, p. 11.

normalement de 15; il peut être exceptionnellement porté à 20, chiffre qui ne doit jamais être dépassé (art. 1er). Pour certains exercices pratiques et travaux manuels, des groupements plus nombreux peuvent être autorisés (art. 2). Dans les classes annexées et dans les écoles autonomes, l'enseignement est donné tous les jours, sauf le dimanche et la demi-journée du jeudi. Toutefois, dans les classes annexées et dans les écoles avec internat où un service d'aumônerie n'est pas organisé, les classes vaquent une demi-journée par semaine pour les enfants auxquels les parents veulent faire donner l'instruction religieuse (art. 3). Les classes et écoles sont ouvertes pendant une durée de trois heures et demie le matin et également l'après-midi. L'arrêté distribue, d'autre part, l'emploi du temps en classes et récréations, chaque classe devant être coupée par un court repos (art. 4 et 5).

Le législateur a, en outre, prévu que des dérogations pourraient être apportées, en ce qui concerne l'emploi des femmes dans les classes et écoles spéciales, aux prescriptions édictées à cet égard par l'article 6 de la loi du 30 octobre 1886. Il peut être utile, en effet, de confier la surveillance dans les écoles de garçons arriérés et au besoin la direction même de l'établissement à des femmes, alors que la loi organique interdit aux femmes, d'une façon absolue, la direction des écoles de garçons et qu'elle ne permet leur emploi, à titre d'adjointes, dans ces mêmes écoles, que sous des conditions restrictives [1].

La loi du 15 avril 1909 (art. 10) admet que les internats et demi-pensionnats des écoles de perfectionnement peuvent, comme ceux des écoles primaires supérieures, être administrés en régie directe, c'est-à-dire au compte du département ou de la commune, ou bien au compte du directeur ou de la directrice, en vertu d'un traité par lequel la gestion est remise au chef de l'établissement qui s'en charge à ses risques et périls.

Pour prévenir les abus, particulièrement à craindre lorsqu'il s'agit d'enfants arriérés, la loi exige que les traités ou modifications de traités, pour être exécutoires, aient été approuvés par le Ministre de l'Instruction publique, sur l'avis préalable des Préfets [2].

1. Rapport supplémentaire de M. Strauss, p. 11.
2. *Idem*, p. 12.

De plus, la loi exige que les tarifs maxima exigibles pour les frais de pension et demi-pension dans chaque établissement soient fixés par le Ministre, sur la proposition du Conseil général ou du Conseil municipal, après avis du Préfet.

Aux termes de l'article 11, les classes et écoles de perfectionnement sont soumises à une double inspection, d'abord, à celle qui est prévue par l'article 9 de la loi organique pour toute école primaire, ensuite, à une inspection médicale organisée par les communes ou les départements fondateurs. Cette dernière inspection porte sur chacun des enfants, qui doivent être examinés au moins chaque semestre [1]. Les observations sont consignées sur un livret scolaire et sanitaire individuel. Un membre du Sénat, au cours de la discussion de l'article 11, ayant posé la question de savoir si l'inspection organisée par cet article s'étendrait également aux établissements d'arriérés fondés par les particuliers, le Ministre de l'Instruction publique répondit par l'affirmative, en rappelant que la loi organique avait prévu l'inspection médicale aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques [2].

Le législateur s'est, d'autre part, préoccupé des conditions dans lesquelles serait assuré le recrutement des élèves dans les classes et écoles de perfectionnement.

A cet effet, l'article 12 institue une Commission composée de l'Inspecteur primaire, d'un directeur ou maître d'une école de perfectionnement et d'un médecin, en vue de déterminer quels sont les enfants qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les écoles primaires publiques, et dont l'admission pourra être autorisée dans une classe annexée ou dans une école de perfectionnement, si l'enseignement ne doit pas leur être donné dans la famille. Un représentant de la famille doit toujours être invité à assister à l'examen de l'enfant.

Il a été entendu, au cours de la discussion, que, par mesure transitoire, jusqu'à ce que des écoles de perfectionnement aient

1. M. Tournade, député, avait déposé un amendement à l'article 11, tendant à décider que les enfants seraient examinés au moins chaque *trimestre*. Cet amendement n'a pas été maintenu.

2. Sénat. M. Cazeneuve, déclaration du Ministre, Séance du 11 mars 1909 (*Journal officiel*, p. 214).

pu être organisées, des maîtres et maîtresses des classes annexées feront partie de la Commission[1].

Des déclarations formulées par le Ministre et par le Rapporteur en réponse à une question posée par M. Lefas, député, il ressort que la famille a toujours le droit, lorsqu'un enfant est reconnu incapable de suivre les cours de l'école primaire, de l'instruire chez elle ou de le faire instruire dans une école privée, mais que si aucune instruction n'est donnée à cet enfant, il devra être admis de droit dans un des établissements prévus par la loi[2].

Auprès de chaque école de perfectionnement fonctionnent deux conseils, le comité de patronage et le conseil d'administration. Les membres du comité de patronage sont nommés par le Ministre de l'Instruction publique, après avis du Préfet, et si l'établissement est communal, après avis du Maire. Des dames en font nécessairement partie.

Le Conseil d'administration est nommé par le Conseil municipal, si l'établissement est communal, ou par le Conseil général, si l'établissement est départemental. Il comprend toujours un représentant du Ministère de l'Instruction publique, un représentant du Préfet du département dans lequel est situé l'établissement et au moins un médecin. (Loi du 15 avril 1909, art. 13).

Sur une motion présentée par M. Halgan, dans la séance du Sénat du 11 février 1909, en vue de concentrer l'administration et le patronage entre les mains d'un conseil unique, le Ministre et le Rapporteur ont été amenés à insister sur l'intérêt qui s'attache à la répartition de ces attributions entre deux conseils, dont l'un est investi de fonctions purement administratives, consistant à contrôler la gestion économique et à représenter les intérêts des communes et des départements, et dont l'autre a une mission bien différente, celle de surveiller les enfants et de continuer à exercer sur eux une tutelle familiale, à leur sortie de l'école, pour leur procurer le moyen de gagner leur vie honorablement[3].

1-2. Sénat. M. Beauvisage, déclarations du Ministre et du Rapporteur, Séance du 11 mars 1909 (*Journal officiel*, p. 214).

2. Chambre des Députés, Séance du 1er avril 1909 (*Journal officiel*, p. 956). Second rapport de M. Rabier, p. 2. — Sénat. M. Cazeneuve, Séance du 11 février 1909 (*Journal officiel*, p. 105 et 106).

3. Sénat. Déclaration du Ministre, Séance du 11 février 1909 (*Journal officiel*, p. 106).

5° Organisation pédagogique.

En exécution de l'article 14 de la loi du 15 avril 1909, des décrets et arrêtés, rendus après avis du Conseil supérieur, déterminent la nature du programme d'enseignement dans les classes et écoles de perfectionnement et les conditions d'obtention du certificat spécial.

Les programmes d'enseignement dans les classes annexées et dans les écoles autonomes sont établis par l'arrêté du 18 août 1909 et les instructions qui y sont annexées.

Ces programmes ont pour base les petits exercices manuels inscrits aux programmes des écoles maternelles, pliage, cartonnage, etc.

« Le travail manuel plaît aux enfants[1] », disait M. le Sénateur Beauvisage, dans l'exposé intéressant qu'il a fait au Sénat de l'expérience tentée par la ville de Lyon, « tout enfant aime à faire quelque chose avec ses mains, à tripoter, à fabriquer n'importe quoi. Le commencement du travail dans les classes de perfectionnement, c'est tout ce qui se fait en petits travaux manuels à l'école maternelle et dont l'emblème pour le public est le pliage du papier, la fabrication de la cocotte en papier ; c'est par là qu'il faut commencer ; c'est avec le développement de ces travaux... qu'on leur inspire l'amour du travail. En même temps, au point de vue intellectuel, les idées qui ne leur rentrent pas dans la tête par les abstractions que leur servent les livres, leur entrent par les doigts, par l'appareil musculaire, pourrai-je dire, grâce au travail manuel. »

Les programmes comprennent ensuite le chant, les jeux scolaires, les promenades et soins de jardin, le dessin, des exercices de prononciation, le commencement de la lecture et de l'écriture, les premiers exercices de calcul, des notions de géographie, ou mieux de topographie, les leçons de choses, les leçons de vie pratique consistant dans des histoires, des anecdotes, de petites biographies, les travaux simples d'atelier et de jardinage, des exercices de gymnastique méthodique, réglée et conseillée par le médecin.

1. Sénat. M. Beauvisage, Séance du 11 février 1909 (*Journal officiel* p. 103).

Une instruction générale et des instructions spéciales aux écoles de perfectionnement contiennent des directions pédagogiques destinées à guider les maîtres dans les divers enseignements prévus aux programmes, en ce qui concerne spécialement le travail manuel qui doit avoir une place prépondérante dans l'emploi du temps des écoles de perfectionnement.

Les conditions d'obtention et le programme de l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés sont déterminés par le décret du 14 août 1909. Les candidats doivent être âgés de vingt-et-un ans au moins au moment de leur inscription et être munis du certificat d'aptitude pédagogique.

Ils doivent, en outre, justifier d'un stage d'un an dans un établissement spécial désigné par le Ministre de l'Instruction publique, où ils auront pu étudier sur place la pédagogie spéciale aux arriérés. Aucune dispense d'âge ou de stage ne peut être accordée (Décret précité, art. 1er).

Un arrêté en date du 21 janvier 1910 décide que ce stage peut être accompli soit dans les classes ou écoles publiques de perfectionnement, soit dans les classes ou écoles privées de perfectionnement agréées par décision ministérielle, soit dans les instituts d'aveugles ou de sourds-muets entretenus par l'État, les départements ou les communes.

Le décret de 1909 détermine le mode d'inscription des candidats et les pièces qu'ils doivent fournir (art. 2).

L'examen comprend trois épreuves : l'épreuve écrite, subie au chef-lieu du département, et qui porte sur des notions de pédagogie, d'hygiène scolaire, de psychologie et de pédagogie des arriérés; elle dure 3 heures; la note 10/20 est exigée pour l'admissibilité;

L'épreuve orale, qui consiste en un exposé d'une demi-heure fait par le candidat sur une des questions du programme;

L'épreuve pratique, qui est subie dans une classe ou école de perfectionnement désignée par le Ministre.

Ces deux dernières épreuves sont subies à Paris devant la Commission d'examen nommée par le Ministre.

La moyenne de 30 points pour les trois épreuves est exigée pour l'admission définitive.

La première session du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés s'ouvrira le 1er octobre 1910.

Depuis le vote de la loi du 15 avril 1909, il n'a été procédé jusqu'à présent à aucune création régulière d'école autonome. Des pourparlers sont toutefois engagés avec plusieurs villes et plusieurs départements en vue de la création d'établissements de ce genre. Mais il convient de rappeler qu'en vue de devancer le vote de la loi et de démontrer par les faits l'utilité de la réforme, plusieurs villes, avec l'agrément du Ministère, ont ouvert, à titre d'expérience, des classes de perfectionnement pour les arriérés. Les classes qui fonctionnent actuellement sont les suivantes :

Lyon : 4 classes de garçons, 3 classes de filles ;

Paris, Bordeaux : 2 classes de garçons et une de filles ;

Levallois-Perret, Poitiers, Tours : une classe de garçons, une classe de filles.

Angers : une section de filles à l'école annexe de l'école normale.

Le desideratum formulé par le rapporteur de la loi au Sénat, M. Strauss, à propos du vote de la loi, paraît être la meilleure conclusion de cette étude :

« Le projet de loi », disait M. Strauss dans son premier rapport, « ne fait à vrai dire qu'amorcer la réforme ; il ne résout pas intégralement le problème de l'éducation des anormaux. En effet, il laisse aux Communes et aux Départements la faculté de créer pour les enfants arriérés des deux sexes des classes de perfectionnement et dès écoles autonomes.

« Il est bien permis de redouter que le caractère facultatif de la mesure n'en restreigne l'application. Un excès de confiance risquerait de conduire à des mécomptes. Il eût été préférable de ne pas laisser la porte ouverte aux négligences ou aux défaillances. Tôt ou tard, après expérience faite, l'obligation s'imposera, sinon pour le choix des moyens, du moins pour le respect du principe de l'enseignement primaire obligatoire, dû à tous les enfants en âge de scolarité, sans exception aucune... La période de l'enseignement facultatif préparera les esprits et facilitera l'élaboration d'une loi extensive embrassant, sous l'égide des pouvoirs publics, l'universalité des enfants déshérités de toute catégorie. »

LOUIS GOBRON.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Du rôle de la confiance dans l'éducation[1]. — ..... La première modalité de la confiance qui se présente à l'esprit, parce qu'elle paraît capitale et servir de base aux autres, c'est la *confiance du maître dans l'élève*. C'est elle, en effet, qui appellera la confiance réciproque de l'élève dans le maître, sans laquelle l'œuvre de l'éducation serait stérile.

..... Mais cette confiance dans l'élève doit être accompagnée de la *confiance du maître dans son œuvre*. Indispensable pour mener à bien la tâche quotidienne, celle-ci sera chez l'éducateur la résultante naturelle, d'une part, de la connaissance approfondie de sa mission, des devoirs qu'elle comporte et des moyens propres à les remplir au mieux des intérêts qui lui sont confiés; d'autre part, de ce qu'il aura mis entre lui et ses élèves de liens d'estime, de sympathie et d'affection réciproques. Malgré tout ce qu'un maître intelligent pourrait déployer de savoir, s'il n'avait pas confiance dans le but assigné à son activité, il ne ferait rien de solide ni de vraiment bon.

Et cette confiance là doit se manifester par un grand amour pour les enfants, par un profond attachement à la profession, par un zèle et une ardeur qui ne se démentent jamais, par la recherche incessante du mieux dans les méthodes et les procédés scolaires, par des convictions sincères, fermement exprimées dans tout enseignement qui les comporte.

Enfin il est indispensable que cette double confiance, dans l'élève et dans l'œuvre dont celui-ci est l'objectif, soit complétée chez le maître par sa *confiance en lui-même*. C'est une force peu ordinaire que ce sentiment de sa propre valeur, et celui qui veut accomplir de grandes choses ou simplement mener à bien une affaire de longue haleine, où il faut du soin, de la persévérance et de la ténacité, doit le posséder à un très haut degré. Mais comme la prudence et le tact doivent en être inséparables, il y a l'excès à éviter qui mène à la témérité et

---

1. Extrait du discours prononcé par M. Dauzat, inspecteur d'Académie, à la dernière Assemblée générale de la Société de secours mutuels des instituteurs et institutrices d'Eure-et-Loir.

peut aller à l'encontre du but poursuivi. « On peut parce qu'on croit pouvoir », a dit Virgile, et je ne sais plus quel écrivain a réuni dans cette courte et judicieuse phrase les deux excès opposés de la confiance : « L'artiste qui doute parfois de lui-même est fort ; celui qui ne croit jamais en lui est perdu. »

Chez le maître, cette confiance en lui-même naîtra de son degré d'instruction, de son travail de perfectionnement, des encouragements qu'il recevra de ses chefs, des succès que lui procureront ses élèves, de la satisfaction que lui témoigneront les autorités locales et les familles, et elle s'exprimera par la sûreté de ses connaissances, par la souplesse de son intelligence dans la direction de tous les exercices de sa classe, par la précision et la netteté de ses réponses aux questions des élèves, par la facilité avec laquelle il résoudra soit les difficultés de métier qui surgiront, soit les objections qui lui seront faites ou qu'il provoquera lui-même.

Voilà, du côté de l'éducateur, comment il conviendra, me semble-t-il, que soit et se traduise la confiance.

Passons à l'élève. Nous avons déjà fait allusion à la *confiance de l'élève dans le maître*, qu'appelle celle du maître dans l'élève, et nous avons placé à la base de l'éducation, comme étant de première importance, ce sentiment de confiance réciproque. Mais il convient d'insister sur ce point et d'affirmer que l'expérience de chaque jour démontre que du côté de l'enfant ce sentiment sera à coup sûr provoqué, entretenu, développé, non seulement par l'estime qu'il recevra du maître, mais bien par la triple forme que la confiance revêtira chez celui-ci et qui se manifestera toujours, comme nous venons de le dire, par des actes, des paroles ou d'autres signes extérieurs qui seront comme le reflet de son esprit de justice et d'impartialité, de sa bienveillance, de sa bonté, de son affection, de son empressement à satisfaire à un légitime désir ; qui montreront la foi vive dont il est animé à l'égard de son œuvre, l'activité et la conviction qu'il met en jeu dans tous les exercices scolaires, interrogations et expositions de leçons, apologie souvent répétée des bienfaits de l'éducation sous toutes ses formes ; qui mettront en évidence l'impeccabilité de son savoir et son aisance pour le communiquer, ainsi que la richesse de ses ressources pour résoudre les difficultés, dissiper les doutes, car rien de tout cela n'échappera à l'élève. Cette confiance résultera, en un mot, de la probité professionnelle de l'instituteur, de sa valeur morale, de la conformité de ses actes à ses principes, à ses paroles, à son enseignement. Et chez l'enfant, qui « est comme la conscience du maître et le miroir de ses qualités et de ses défauts », elle se traduira par un penchant à l'imitation, par des témoignages d'attachement affectueux et de profonde reconnaissance à l'égard de l'instituteur, et plus tard, par un souvenir agréable et durable du temps de la scolarité : toutes choses qui contribueront, par surcroît, à entourer le maître de prestige et de respect, au grand avantage de l'école et de son œuvre. « Il

faut se faire estimer des enfants, a dit Mme de Maintenon, et le seul moyen pour y parvenir est de ne pas montrer de défauts, car on ne saurait combien ils sont éclairés pour les démêler. »

En même temps que cette forme de la confiance naîtra et se fortifiera, elle entraînera avec elle la *confiance de l'élève dans l'œuvre du maître*, par l'ardeur que celui-ci mettra au service de sa tâche, par le dévouement qu'il y apportera, par les exemples qu'il donnera de ce que peut une éducation générale sérieuse et soignée; et à cet égard, prenant autant que possible ces exemples autour ou le plus près de lui, il en montrera les effets dans les inventions et les découvertes, dans l'ascension sociale des individus, dans la réussite de beaucoup d'affaires privées, dans les rapports sociaux rendus par elle plus faciles et plus agréables.

Et l'élève, encouragé, stimulé par ce tableau de bienfaits dont il voudra recueillir un jour sa part, ne pourra qu'accroître sa ténacité au travail, faire, par suite, des progrès meilleurs et obtenir des succès de plus en plus marqués.

Puis, comme conséquence naturelle de tout ce que nous venons de dire, la *confiance de l'élève en lui-même* viendra couronner les efforts de l'écolier et de l'instituteur, parce qu'elle sera, pour le premier, l'aboutissement d'une opiniâtreté victorieuse dans sa tâche, d'une aptitude croissante à comprendre et à concevoir les choses ainsi que de la satisfaction qu'il en éprouvera, des encouragements, enfin, qu'il recevra de son maître et de sa famille.

Et cette confiance en soi, qui se manifestera par un redoublement de courage et d'ardeur, l'amènera à sortir de lui-même et à savoir se juger, à se rendre maître de soi et à se gouverner. « Il faut faire comprendre aux enfants, écrivait Barni, que leur valeur est toute en eux-mêmes »; mais j'ajouterai qu'en même temps il faut veiller à ce que cette confiance ne tourne pas à l'excès et ne devienne sotte vanité, qu'elle n'engendre pas de petits précieux, de ces petits prodiges à brève envolée, des prétentieux à science courte et d'esprit étroit, gonflés de suffisance et d'orgueil.

Ainsi entendue la confiance avec tout ce qu'elle comporte de variété, directrice de la conduite et des rapports de l'instituteur et de l'élève, retenue dans de sages limites, est un puissant élément d'éducation par les liens de sympathique attachement qu'elle crée entre le maître et l'enfant, par les efforts qu'elle provoque et entretient chez l'un et l'autre, par cela même qu'elle rend plus facile la tâche du premier, parce qu'elle donne au second le sentiment exact de sa valeur personnelle, qu'elle le conduit à être quelqu'un ayant sa marque particulière et qui deviendra un jour, dans sa sphère d'action, un producteur conscient de son énergie et de sa puissance, un créateur éclairé de forces et de richesses nouvelles.

Elle est un moyen d'influence et d'action — et non des moindres — à ajouter à d'autres pour mettre l'élève, même le plus humble, dans

la situation de développer toutes ses facultés, de réaliser sa destinée en suivant sa vocation et d'apporter ainsi à la collectivité le fruit de l'application de ses dons naturels aux travaux qu'il exécutera, aux affaires dont il aura la charge, le tout au grand profit de la Société.

SUJETS DE COMPOSITIONS DONNÉS AUX EXAMENS DU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES (LETTRES ET SCIENCES), A LA SESSION DE 1910.

Ordre des Lettres. Aspirants.

Littérature. — Faites comprendre à des élèves de première année d'école primaire supérieure ce qu'est une tragédie française, quel intérêt elle est propre à exciter et pourquoi on leur fait apprendre par cœur quelques passages de tragédie.

Histoire. — « On a voulu, écrit Petit de Julleville, confondre et associer l'œuvre de la Réforme et l'esprit de la Renaissance. On s'est gravement trompé en voulant presque identifier ces deux révolutions, à peu près contemporaines par la date, mais profondément divergentes par leur essence même et dans leurs résultats... » Apprécie ce jugement à l'aide d'exemples précis qui vous permettront de caractériser dans leurs grandes lignes les causes de ces deux mouvements et l'influence qu'ils ont exercée dans les parties de l'Europe où ils se sont propagés.

Géographie. — Le régime de la Seine et ses affluents.

Morale. — « Il vaut mieux savoir peu et bien, même ignorer, que de savoir mal. » Approuvez-vous pleinement cette pensée de Diderot et quelle leçon de morale pensez-vous qu'on en puisse tirer pour la recherche de la vérité et pour l'éducation?

Rédaction en langue étrangère[1]. — Deux maçons travaillent sur un échafaudage. Pierre, vingt ans, célibataire. Jean, quarante ans, père de famille. Un craquement. Sous le poids trop lourd l'échafaudage va céder. Il faut que l'un des deux se sacrifie. — Dialogue. Conclusion.

Version allemande. Vaterland und Freiheit. — Es sind elende und kalte Klügler aufgestanden in diesen Tagen, die sprechen in der Nichtigkeit ihrer Herzen : « Wo es dem Menschen wohlgeht, da ist sein Vaterland; wo er am wenigsten geplagt wird, da blüht seine Freiheit. » — Ich aber sage : « Wo dir Gottes Sonne zuerst schien, wo dir die Sterne des Himmels zuerst leuchteten, wo seine Blitze dir zuerst die Allmacht offenbarten, und seine Sturmwinde dir mit heiligen Schrecken durch die Seele brausten, — da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland. »

Wo das erste Menschenauge sich liebend über deine Wiege neigte, wo deine Mutter dich zuerst mit Freuden auf dem Schosze trug, und dein Vater dir die Lehren der Weisheit ins Herz grub, — da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland.

1. Le sujet a été donné dans chacune des quatre langues : anglais, allemand, espagnol, italien.

Und seien es kahle Felsen und öde Inseln, und wohne Armut und Mühe dort mit dir, du muszt das Land ewig lieb haben; denn du bist ein Mensch und sollst nicht vergessen wie das Thir, sondern behalten in deinem Herzen.

Auch ist die Freiheit kein leerer Traum. Da ist Freiheit, wo du leben darfst, wie es dem tapfern Herzen gafällt, wo du in den Sitten und Weisen und Gesetzten deiner Väter leben darfst, wo keine fremden Henker über dich gebieten und keine fremden Treiber dich treiben, wie man Vieh mit dem Stecken treibt. (Moritz Arndt.)

Version anglaise. — Japan's poet laureate. — Being poet laureate to the Mikado, says the New York « Literary Digest », appears to be a serious business. The poet thus honoured does not write an occasional complimentary verse suitable for state occasions, if he feels moved, it seems. Instead of that he is a stern schoolmester in poetry, whose approval the Emperor tries to win by severe effort at making *utas* (little pieces of poetry).

The poet laureate, Baron Tagasaki, will go under the rite of « purification and bathing in water » to begin with, and change his *kimono* to a dress of ceremony, and then begin to read them with such a feeling as if he were facing to a god's altar. He used to scratch quite freely and add his correction till some years ago, as the Emperor's work left much to be desired; but it advanced almost marvellously lately, so that he has only to read and admire. The Baron has five marks of merit to put on the Emperor's *utas*; the very best being two circles, the second best one circle and two dots, the third one circle and one dot, the fourth just one circle, and the poorest only one dot. And how hard the Mikado strives to get the first mark! (*T. P.'s Weekly*, December 24, 1909.)

Version espagnole, — Una de estas lavanderas, que era, valiéndonos de cierta expresión á la moda, una *pollita muy simpática*, volvia un dia, al anochecer, de lavar en el río los lacrimosos pañuelos de la Princesa.

En medio del camino, y muy distante aun de las puertas de la ciudad, se sintió algo cansada y se sintió al pié de un árbol. Sacó del bolsillo una naranja, y ya iba á mondarla para comérsela, cuando se le escapó de las manos y empezó á rodar por aquella cuesta abajo con singular ligereza. La muchachuela corrió en pos de su naranja; pero mientras más corría, más la naranja se adelantaba, sin que jamás se parase y sin que ella llegase á alcanzarla en la carrera, si bien no la perdía de vista. Cansada de correr, y sospechando, aunque poco experimentada en las cosas del mundo, que aquella naranja tan corredora no era del todo natural, la pobre se detenía á veces y pensaba en desistir de su empeño; pero la naranja al punto se detenía también, como si ya hubiese cesado en su movimiento y convidase á su dueño á que de nuevo la cogiese. Llegaba ella á tocarla con la mano, y la naranja se le deslizaba otra vez y continuaba su camino. (D. Juan Valera, *El pájaro verde.*)

Version italienne. « Re Nasone » di Paolo Costa. — L'autore, non ignoto a chi segue scritti e gli scrittori del *Fanfulla della Domenica*, è romano, è studioso, è fornito di soda dottrina, non appartiene ad alcun cenacolo, ad alcuna congrega. Egli ha tuttavia affrontato per la prima volta il teatro con uu lavoro di larghissime proporzioni, che ha chamiato dramma storico e che meglio avrebbe qualificato quadri di storia. E stato soverchiamente ardito. Chi presiede alle sorti del nostro *Argentina* ha visto nel Costa uno scrittore degno d'ausilio e di conforto ed ha curata la rappresentazione dell' opera sua con munificente ricchezza scenica. Ha fatto male? Parrebbe; giacchè il pubblico, in sul declinare della recita, non soltanto s'inviperì contro autore ed attori, ma dal lubbione volle inveire anche contro la Derizione... Proprio così!

Ma gli ululati e i sibili — che martedí sera tennero dietro dall' alto agli entusiastici applausi levatisi dalla platea dopo il prim'atto, — non mutano per nulla il giudizio degli ascoltatori spassionati. La gazzarra della prima sera, come non era affatto necessaria per porre in evidenza i difetti organici di questo *Re Nasone*, cosí nullo può togliere ai grandi pregi del lavoro.

Come quasi tutti gli uomini che vivono negli archivii e nelle biblioteche respirano l'aria delle vecchie carte, il Costa ha certe ingenuitá simpatiche; e peró auche del teatro, in quanto attinga esclusivamente alla storia, egli ha e vagheggia una visione tutta propria. Un protagonista, una serie di personnaggi principali e secondari, un' azione, un intreccio di passioni e di eventi, un filo conduttore unico : tutte queste ed altre regole riescono poco comprensibili a chi, come il Costa, riviva il passato nell' indagine ininterrotta e paziente. La storia, sempre e dovunque, parli sola e da sè!

Ordre des lettres. Aspirantes.

Littérature. — Comment pouvons-nous faire contribuer la littérature du XVIIIe siècle à l'éducation populaire?

Histoire et Géographie. — Mêmes sujets que pour les aspirants.

Morale. — « Des principes fixes, élevés, réfléchis, joints aux dons naturels des femmes peuvent seuls les amener à la hauteur de cette vocation d'institutrices qui paraît leur être attribuée. Quoi de mieux pour la remplir que leur instinct bien souvent heureux, si la raison l'accompagnait dans une proportion égale! » — Expliquez ce jugement de Mme Necker de Saussure et indiquez les principes qui vous paraissent propres à amener la femme à la hauteur de la vocation d'institutrice.

Langues vivantes. — Mêmes sujets que pour les aspirants.

Ordre des Sciences. Aspirants.

Mathématiques. — I. Trouver les conditions nécessaires et suffisantes pour qu'un nombre entier N soit divisible par le produit de deux nombres entiers a et b premiers entre eux.

Application : Démontrer que le produit de quatre nombre entiers consécutifs :

$$N = n\,(n+1)\,(n+2)\,(n+3)$$

est toujours divisible par 24.

II. 1° Calculer les côtés d'un parallélipipède rectangle connaissant sa diagonale d, sa surface m^2, et sachant que l'un des côtés est égal à la demi-somme des deux autres. — Condition de possibilité du problème. — Entre quelles limites peut varier la surface m^2, pour une valeur donnée de la diagonale d?

2° Peut-on faire en sorte que les valeurs trouvées pour les côtés soient proportionnelles à des nombres entiers; en particulier à des nombres entiers consécutifs $n-1$, n et $n+1$? Appliquer au cas où les trois nombres entiers seraient 14, 15, 16.

III. 1° Faire passer par deux points donnés A et B une circonférence tangente à une droite donnée $x'x$. — Condition de possibilité du problème.

2° On donne deux droites $x'x$, $y'y$ qui se coupent en un point O et sur Ox un point C. — Montrer qu'il existe deux circonférences tangentes à la droite $x'x$ au point C et coupant $y'y$ en des points A et B, tels que le rapport $\frac{OA}{OB}$ soit égal à une constante donnée k^2. — Calculer les rayons de ces deux cercles et vérifier que leur différence est indépendante de k.

3° Calculer ces deux rayons et leur différence à $\frac{1}{100}$ près en supposant $OC = 1$, $k = \frac{\sqrt{2}}{2}$, et l'angle xOy des deux droites égal à 60°.

Physique. — Exposer et expliquer les applications de l'électricité à l'éclairage et aux opérations chimiques industrielles.

Chimie. — Industrie de la soude : faire connaître les matières premières employées, les réactions qu'elles déterminent, les appareils utilisés, les produits obtenus et leurs principaux usages.

Histoire Naturelle. — 1° Les vers. Caractères généraux. Tableau synoptique de la classification des vers.

2° Étude des métamorphoses florales. Application à la culture et à la formation des variétés.

Morale. — Ne pourrait-on appliquer au professeur d'école normale cette pensée de Vinet : « L'instituteur a besoin d'une instruction supérieure pour s'élever à la simplicité »?

Dessin géométrique. — Représenter, par ses deux projections, un socle octogonal à base carrée, connu par le développement de ses faces latérales, et reposant par sa base sur un plan perpendiculaire au plan vertical.

Dessin d'ornement. — Dessiner le *Vase cratère* (n° 2869 de la collection des écoles normales).

Ordre des Sciences (Aspirantes).

Mathématiques. — I. Quelle est la condition nécessaire et suffisante pour qu'une fraction donnée soit égale à une fraction dont le dénominateur est une puissance de 6?

Trouver les fractions successives, dont le dénominateur est une puissance de 6, qui soient égales ou inférieures à une fraction donnée.

II. On donne deux fractions $\frac{a}{b}$ et $\frac{A}{B}$ telles que :

$$Ab - Ba = 1.$$

1° Montrer que ces fractions sont irréductibles.

2° On forme les deux séries de fractions :

$$(1) \quad \frac{na + A}{nb + B} \qquad \text{et} \qquad (2) \quad \frac{a + nA}{b + nB}$$

où n est un nombre entier quelconque.

Montrer que l'une quelconque de ces nouvelles fractions est irréductible.

3° Ranger dans l'ordre croissant les fractions $\frac{a}{b}$, $\frac{A}{B}$ et les fractions de la série (1) et de la série (2).

III. Si l'on prolonge deux côtés non consécutifs d'un hexagone régulier inscrit dans une circonférence jusqu'à leur point d'intersection, la distance de ce point au centre de la circonférence est égale au côté du triangle équilatéral inscrit dans la circonférence.

IV. On donne une circonférence (C) de centre O et de rayon R et une circonférence (C′) de centre O′ et de rayon R′; la distance de leurs centres est d.

1° Construire une droite (D) qui soit tangente à la circonférence (C) et telle que le segment intercepté sur cette droite par la circonférence (C′) soit le côté d'un hexagone régulier inscrit dans cette circonférence. — Discuter le nombre des solutions suivant la position respective des deux centres.

2° Dans les cas où il existe deux droites (D) et (D) répondant à la question, leurs points de contact avec la circonférence (C) étant du même côté de la ligne des centres OO′, quelle relation doit-il exister entre R, R′ et d pour que les deux segments interceptés respectivement sur les droites (D) et (D′) par la circonférence (C′) soient deux côtés non consécutifs d'un même hexagone régulier inscrit dans la circonférence (C)? — Montrer que, dans ce cas, la corde de la circonférence (C) qui joint les points de contact des deux droites (D) et (D′) est égale au côté d'un hexagone régulier inscrit dans la circonférence (C).

Physique. — Étudier expérimentalement l'action d'un prisme sur un faisceau de lumière parallèle se propageant dans une section principale du prisme.

Chimie. — I. Acide azotique. — (*N. B.* On ne considérera pas

comme faisant partie de la question la fermentation nitrique et les généralités sur les azotates, mais on aura soin d'expliquer l'action de l'acide azotique sur les matières organiques.)

II. *Exercice.* — L'acide dit *quadrihydraté*, dont le point d'ébullition est 123°, contient 68 p. 100 d'acide AzO^3H ; dire si ce corps possède bien la composition chimique que son nom semble indiquer.

Quel serait le poids d'acide AzO^3H contenu dans 100 grammes d'acide quadrihydraté exact?

L'acide qui bout à 123° est-il une espèce chimique? Justifier la réponse par des faits expérimentaux.

$Az = 14$, $O = 16$, $H = 1$.

Histoire naturelle. — I. Les glandes en général. Diverses sortes de glandes. Sécrétion de l'urine et de la sueur.

II. Formation et emploi des réserves nutritives chez les plantes.

Morale. — Même sujet que pour les aspirants.

Dessin géométrique. — Composer, en s'inspirant soit de la flore, soit de la petite faune, soit d'éléments géométriques, employés seuls ou combinés, un *projet d'affiche pour une fête scolaire.*

Dessin d'ornement. — Même sujet que pour les aspirants.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Columbia university quarterly, mars 1910. — *Barnard College, 1889-1909.* — Le 30 juin 1909 le collège Barnard — ou établissement préparatoire à l'Université de New-York, spécialement réservé aux femmes — a atteint sa vingtième année d'existence. A cette occasion, le bulletin trimestriel universitaire de la grande ville américaine publie la biographie du recteur Barnard par le recteur actuel M. Butler, des photographies du Collège dont l'apparence est somptueuse, et fournit nombre de renseignements sur la vie, les travaux et les examens des 716 étudiantes. Inutile d'ajouter que, là comme ailleurs en Amérique, l'établissement et l'entretien du collège proviennent de donations, — plus utiles souvent, en l'espèce, que beaucoup des prix de nos Académies.

La fondation Crocker pour les recherches sur le Cancer. — A la fin de l'automne 1908, une somme, s'élevant à 250 000 francs, fut donnée à la Faculté de médecine de l'Université Columbia, afin de rechercher les causes et de découvrir les moyens de guérison du Cancer. Au moment de sa mort seulement, le nom du donateur, M. George Crocker, put être connu. Il léguait, alors, en plus de son premier don, une somme à provenir de la vente de deux vastes terrains, somme destinée, elle aussi, aux mêmes fins. Une commission spéciale, formée de médecins, professeurs à Columbia, a envoyé en Europe une délégation chargée de recueillir tous travaux et toutes découvertes pouvant déjà déterminer les voies et moyens à employer pour organiser une lutte efficace contre une des plus fréquentes et des plus terribles maladies qui affligent la race humaine.

Les langues modernes. — Le bulletin annonce, avec fierté semble-t-il, qu'au vingt-septième congrès annuel des professeurs de Langues Vivantes, tenu à Cornell University, du 28 au 30 décembre 1909, le professeur Brander Matthews, de Columbia, a été nommé président

The school review, février 1910. — *Revue des Livres.* — M. F. E. Farrington, aujourd'hui à l'Université du Texas, jadis boursier de Columbia à Paris, ayant publié un fort volume, très élogieux, sur notre enseignement primaire, fait part au public pédagogique américain, de la naissance d'une nouvelle revue française, « l'Éducation » éditée par M. G. Bertier, successeur de feu M. Demolins comme directeur de l'École des Roches.

Avril 1910. — *Les échanges de professeurs-assistants entre la France et l'Allemagne.* — L'article ainsi intitulé est d'un intérêt assez piquant, en ce sens qu'il est écrit par un Allemand, M. Oskar Thiergen, de Dresde, et renferme des appréciations plutôt flatteuses sur l'ensemble de nos professeurs. M. Thiergen démontre combien il est indispensable pour un futur professeur de langues vivantes, non seulement de séjourner assez longuement dans le pays dont il enseignera la langue, mais encore de choisir la compagnie au milieu de laquelle il devra vivre en terre étrangère.

Un Allemand, par exemple, devra :

1° S'abstenir d'aller en Suisse ou en Belgique, afin d'apprendre le français de Paris;

2° Ne pas se contenter de végéter dans une pension de famille, dont les commensaux, souvent étrangers eux-mêmes, et presque toujours ses inférieurs au point de vue intellectuel, seront ses seuls initiateurs à la connaissance d'un langage qu'il doit enseigner;

3° Ne jamais admettre qu'il lui faut posséder seulement la langue pratique, suffisante pour un commis-voyageur ou un garçon d'hôtel.

C'est pourquoi, en 1902, au congrès des professeurs de Langues Vivantes tenu à Breslau, M. Thiergen proposait les mesures suivantes :

Le futur professeur de langues restera quatre ou cinq années à l'Université allemande, où on lui apprendra à passer de l'étude du latin à celle du français moderne, et de l'étude de l'anglo-saxon à celle de l'anglais moderne. Des leçons sur l'histoire, sur la littérature étrangères, des exercices pratiques dirigés et surveillés par les lecteurs étrangers accompagneront ces travaux préliminaires. Il sera ensuite envoyé en France, par exemple, comme assistant, se contentera d'abord de suivre les classes des professeurs désignés à cet effet, et s'essaiera à enseigner sous la direction des mêmes professeurs.

Il connaîtra les professeurs français, s'apercevra que ceux-ci sont bien autre chose que des « ogres ou des don Juan » mais comptent au nombre des gens les mieux élevés, que leur culture est « des plus affinées », et aura peut-être l'avantage — rarement et difficilement accordé — de pénétrer dans un foyer français.

L'année d'après, en 1903, l'empereur ordonnait les échanges de pro-

fesseurs avec des universités étrangères et, un peu plus tard, la Prusse votait un crédit annuel de 20 000 marks à cet effet. La Saxe a imité la Prusse, et les résultats sont, dit-on, excellents.

The elementary school teacher, *février 1910. — L'école et les succès financiers.* — D'après l'auteur, Otha Bowman Staples, il y a une relation directe entre le nombre et le résultat des années passées à l'école et les succès financiers de la vie post-scolaire. A la suite de recherches, d'enquêtes et de statistiques trop longues pour que nous puissions même songer à les esquisser ici, voici à quelles conclusions on arrive :

1° La corrélation est de 68 p. 100.

2° Sur les 32 cas suivants, 15 concernent des femmes, dont les salaires sont, en tout état de cause, inférieurs.

3° Dans ces mêmes 32 p. 100, un facteur nuisible est la jeunesse encore relativement grande et le manque d'expérience de la vie chez beaucoup des personnes auprès de qui l'enquête a été faite.

Voilà un ensemble de conclusions encourageant et pour les maîtres et pour les élèves.

Educational review, mars 1910. — *Le Congrès de l'Association nationale de l'éducation.* — Ce congrès, par suite de difficultés dues à une des grandes compagnies de chemins de fer, et aujourd'hui aplanies — vient d'être seulement fixé pour la fin de l'année scolaire 1909-1910. Il se réunira à Boston, et promet d'être au moins aussi important que ses devanciers.

Le surintendant Maxwell. — Le directeur de l'Enseignement de la Ville de New-York, M. Maxvell, en fonction depuis douze ans déjà, vient d'être réélu par le Board of Education New-Yorkais, pour un troisième laps de six années. Malgré la vigueur opiniâtre de son caractère, sa réélection était escomptée. On rend justice, en effet, à l'originalité efficace de ses décisions, et au complet désintéressement de son administration.

A. Gricourt

Pays de langue allemande.

Pädagogische zeitung, 10 mars 1910. — *La criminalité et l'école en Hollande.* — S'appuyant sur une statistique officielle récente, les journaux hollandais soulignent ce fait que les cas de criminalité sont beaucoup plus nombreux dans les provinces catholiques du sud de la

Hollande que dans les régions protestantes du Nord. La proportion serait de deux tiers pour les catholiques contre un tiers pour les protestants. Ces mêmes journaux font également remarquer que le niveau général de l'enseignement est bien supérieur chez les protestants, qu'on trouve les écoles les mieux organisées et la fréquentation scolaire la plus régulière. Il faudrait donc en conclure que la criminalité monte ou baisse suivant l'état d'instruction du peuple.

Neue bahnen, avril 1910. — *Statistique de l'enseignement primaire en Europe.* — D'après le Suédois Gustave Sundborg, la moyenne des illettrés pour les pays d'Europe s'élèverait encore à 30 p. 100. Tandis que les pays du Nord y compris l'Allemagne, la France et la Suisse, accusent un faible pourcentage, les pays de l'est, du sud et du sud-ouest, fournissent une très forte proportion d'illettrés. Il ressort nettement de cette statistique que les pays appartenant aux églises catholique grecque et catholique romaine ont l'organisation scolaire la plus défectueuse. Même la Belgique, qui est entourée uniquement de pays ayant une excellente culture, reste en dehors du cadre avec 10 et demi pour cent d'illettrés. Parmi les pays catholiques, la France seule fait exception, avec 4 p. 100. L'Autriche-Hongrie, malgré une bonne loi scolaire d'empire, reste encore très en arrière des grands pays civilisés, avec 25 p. 100 d'illettrés.

Les dépenses pour l'enseignement primaire s'élèvent en Europe au total de 2100 millions de francs. L'Allemagne entre dans ce total pour la plus forte part : 650 millions. Viennent ensuite l'Angleterre (560 millions) et la France (250 millions). Ainsi l'Allemagne et l'Angleterre représentent respectivement plus d'un quart de la dépense totale. La Russie, au contraire, pour une population égale au quart de celle de l'Europe, n'entre dans la dépense totale que pour un vingtième. Ces dépenses servent à entretenir en Europe un chiffre global de 460 000 écoles, avec un million de maîtres et 45 millions d'élèves.

Die deutsche schule, mai 1910. — *Sur la coéducation en Amérique*, A. Siebert. — L'auteur, qui a visité un grand nombre d'écoles américaines, estime que la coéducation rend le travail plus difficile. Son impression très nette est que deux classes différentes sont réunies pour un enseignement commun. Pour certains sujets, comme l'armée, l'aérostation, la constitution, l'intérêt des garçons était beaucoup plus vif; le sens de la compréhension semblait manquer aux jeunes filles. Par contre, des questions comme la vie de société, la vie de famille, les mœurs populaires, n'intéressaient que médiocrement les garçons. La conséquence inévitable est d'exclure de l'enseignement des sujets se rapportant spécifiquement à la femme ou à l'homme, pour ne conserver que des questions d'ordre général. Le système de la co-éducation est né aux Etats-Unis sous l'empire de nécessités financières.

L'année 1900 en marque l'apogée. Depuis lors, il est en baisse, surtout dans les Etats de l'Est.

Die deutsche Schule, mai 1910. — *Les progrès du travail manuel dans les écoles allemandes.* — Les nouvelles instructions du Ministère de l'Instruction publique en Prusse concernant les écoles moyennes (3 février 1910) recommandent d'introduire dans les trois classes inférieures des travaux de cartonnage, de modelage et de dessin. Ces premiers exercices devront être complétés plus tard par la confection de cartes en relief, d'appareils de physique très simples se rattachant à l'enseignement. Enfin des ateliers spéciaux seront créés pour le travail du bois et des métaux.

Toutes les grandes villes sont entrées résolument dans la voie tracée par ces instructions. A Mannhein, 3 200 élèves ont suivi l'an dernier les cours de travail manuel ; A Carlsruhe, 1292. Il faut noter enfin que l'assemblée des instituteurs de la province du Rhin, réunie à Pâques, après avoir entendu une conférence de l'inspecteur Scherer sur l'école de travail, s'est ralliée à l'idée d'en faire une expérience sincère et complète. Or, il y a dix ans, cette même assemblée, réunie à Cologne, s'était montrée absolument hostile à l'introduction du travail manuel à l'école primaire. Il y a donc un revirement très sensible chez les instituteurs en faveur du travail manuel.

E. Simonnot.

Belgique, Luxembourg et Suisse romande.

L'école nationale. — *Éducation féminine.* — Nous avons, à mesure qu'ils paraissaient dans l'*École nationale*, signalé à nos lecteurs les articles où M. W. Mirguet exposait les principes et traçait le plan de l'éducation qui convient à la jeune fille d'aujourd'hui. L'auteur vient de réunir ces articles et de les publier en librairie sous ce titre : *L'éducation de la jeune fille contemporaine, spécialement de la jeune fille du monde* [1]. Ainsi présentées d'ensemble, les idées de M. Mirguet forment un système cohérent et complet, où chacun des problèmes essentiels que soulève actuellement l'éducation des femmes est posé et discuté, avec une compétence indéniable, par un esprit sincèrement et prudemment libéral, parfaitement averti des tendances et des besoins de la société moderne, tout à fait au courant des essais tentés en divers pays pour créer une forme d'enseignement féminin qui s'y adapte, enfin soucieux de demander des solutions à la réalité et à l'expérience plutôt qu'à la spéculation déductive, et d'appuyer ses

1. Chez Em. Rossel, Bruxelles, 1910.

propositions de réforme sur des résultats déjà obtenus. Le praticien consommé qu'est M. Mirguet n'est point tombé dans le travers de chercher l'originalité et la nouveauté à tout prix. Il s'est borné, comme il nous en avertit lui-même avec une modestie de bon aloi, à synthétiser et à coordonner des vues qui ont été ça et là, en divers pays du monde civilisé, « l'objet d'expériences fragmentaires et isolées » ; il a fait effort pour « condenser et mettre au point les idées les plus modernes » sur le sujet qu'indique le titre de son ouvrage. Il n'a du reste pas envisagé seulement l'éducation de la future femme du monde, mais aussi de la jeune bourgeoise » soucieuse de préparer à de certaines éventualités en se ménageant un gagne-pain. Il s'est également préoccupé de l'enfant du peuple, bien qu'à un degré moindre.

Le livre de M. Mirguet traite successivement de l'éducation intellectuelle (scientifique et littéraire, technique et professionnelle), de l'éducation morale et de la discipline dans l'école, de l'éducation esthétique, de l'éducation sociale, de l'éducation maternelle, de l'éducation sexuelle, de l'éducation domestique et ménagère, de la formation et du choix des maîtres et maîtresses, et finalement de l'installation matérielle des maisons d'éducation et d'enseignement. Sur chacun de ces sujets l'auteur apporte des conceptions nettes, précises, pratiques, hardies parfois — qui souvent se font admettre sans résistance, parfois éveillent des doutes, mais toujours s'imposent à l'intérêt. Au surplus, toute cette pédagogie est semée d'aperçus sur la nature humaine qui sont d'un moraliste, et dont la finesse psychologique nous a plus d'une fois charmé.

❦

La question scolaire dans le grand duché de Luxembourg. — Le parti libéral ayant demandé au parlement luxembourgeois la création d'un collège de jeunes filles, le choix du type d'études qu'il conviendrait d'adopter a donné lieu à des discussions très vives, au cours desquelles ont surgi deux graves questions politiques qui vont devenir les causes d'une agitation violente dans ce petit pays où elles n'avaient pas encore été posées : celles du *monopole* et de la *laïcité* de l'enseignement. Voici ce que nous apprend à ce sujet une correspondance signée. J. Hansen et publiée par le *Journal des Débats* dans son supplément du 24 avril.

« La Constitution luxembourgeoise ne reconnaît pas la liberté de l'enseignement. Le législateur, à la vérité, peut déléguer le droit d'enseigner à qui lui agrée; mais en fait — et à part quelques exceptions absolument insignifiantes — il ne s'est jamais départi de son privilège qu'en faveur des écoles moyennes de jeunes filles, qui fonctionnent sous forme de pensionnats dirigés par les sœurs. Ces établissements privés auront-ils le droit, selon la thèse du parti clérical, de faire concurrence au nouvel établissement de l'État en aiguillant leur ensei-

gnement dans le même sens? Les cléricaux, en effet, croient avoir de justes raisons de se méfier de cette école publique dont les libéraux et les socialistes réclament la création. Jusqu'ici les établissements de l'Etat ont donné des garanties suffisantes pour l'éducation religieuse de la jeunesse. La doctrine chrétienne figure en tête des cours obligatoires. D'aucuns prétendent même que tout l'enseignement public est placé sous la tutelle du clergé.

« En tout cas, les catholiques se plaignaient si peu de cet état de choses, qu'ils n'ont même jamais songé à demander la création d'un petit séminaire et qu'ils s'applaudissaient de voir les candidats au Sacerdoce assis sur les mêmes bancs que les futurs avocats, les futurs médecins. Mais l'avenir, se demandent-ils, ne pourrait-il pas leur réserver des surprises? Les récents événements en France ont provoqué dans le pays une dangereuse fermentation. Les succès remportés par l'extrême gauche aux dernières élections le prouvent. De toutes parts s'élèvent des voies qui réclament la complète laïcisation de l'école. Dans une lettre pastorale qui a fait grand bruit, l'évêque de Luxembourg, s'inspirant sans doute de la vérité de ses collègues français, a fulminé l'anathème contre une brochure qu'un jeune professeur vient de publier sous le titre : *Lettres sur l'éducation*, et qui se termine par ces mots : « Où est notre Jules Ferry? » « Et voilà comment la discussion sur l'enseignement des jeunes filles se compliqua d'une troisième question, celle de l'école neutre. Les défenseurs de la neutralité scolaire songeaient moins évidemment à obtenir un résultat immédiat qu'à battre l'air autour d'une idée qu'ils voulaient propager dans le pays. Les Luxembourgeois qui assistaient à ces séances et qui lisaient en même temps le compte-rendu des débats de la Chambre française, pouvaient s'offrir alors le singulier spectacle de voir leurs députés invoquer les grandes idées françaises pour obtenir cette école laïque qui, à la même heure, eut à soutenir un vigoureux assaut au Parlement français. »

H. Mossier.

Bibliographie.

L'Enseignement technique en Angleterre, rapport présenté à M. le Ministre du Commerce par M. Maurice Roger, docteur ès-lettres. [*Bulletin de l'enseignement technique* du 6 novembre 1909, Vuibert et Nony, éditeurs.]

L'Enseignement professionnel en France, communication faite en août 1909 au Congrès de l'Association française pour l'avancement des Sciences par M. H. Frixon, directeur de l'école professionnelle de Douai (Saint-Étienne, imprimerie de la *Loire Républicaine*).

Voici deux récentes études d'un problème délicat et complexe : elles sont riches en observations suggestives, en considérations pénétrantes et originales ; la question si controversée d'une organisation rationnelle de l'enseignement technique s'y éclaire de lumières nouvelles. Je ne saurais trop recommander à nos lecteurs de se reporter à ces deux substantiels rapports dont le résumé qui va suivre ne peut donner qu'une idée très imparfaite. Aussi bien retrouvons-nous sur les deux rives de la Manche des hésitations et des préoccupations analogues. Il semble même que de l'autre côté du détroit les inquiétudes soient plus particulièrement vives ; au préjudice causé par la crise économique s'ajoute une blessure d'amour-propre : il faut lutter contre la concurrence grandissante d'une nation dont la rivalité devient une irritante obsession.

*
* *

C'est à l'enseignement post-scolaire (*classes for further education* ou *Continuation Schools*) que les jeunes Anglais qui ont quitté l'école élémentaire pour entrer à l'atelier ou à l'usine viennent demander le complément d'instruction générale et les connaissances techniques qui peuvent éclairer la pratique de leur métier. En fait, et quoi qu'en dise une déclaration du *Board of Education*, le terme *further education* est à peu près synonyme de *bread and butter studies*; l'effort éducatif de la classe ouvrière est en grande partie absorbé par les intérêts matériels immédiats.

Les cours d'enseignement technique sont d'ailleurs loin d'être fréquentés par tous ceux qui exercent un métier. Chaque année plus d'un demi-million d'enfants quittent à treize ou quatorze ans les

écoles élémentaires : sur ce nombre, il en est à peine un sur trois qui reçoive le supplément d'instruction systématique dont il a besoin. Si seulement cet enseignement, là où il est donné, était efficace... ; mais tous les rapports des « comités d'éducation » déplorent la préparation insuffisante des élèves qui suivent les cours techniques. Et trop souvent l'opinion publique est inerte : à l'éducation de l'apprenti s'opposent en maints endroits l'indifférence des patrons, l'hostilité des ouvriers. Des chambres de commerce cependant, des trade-unions, des industriels, se sont montrés favorables à un régime d'obligation qui imposerait aux adultes, jusqu'à seize ans — et même, si les autorités locales le veulent, jusqu'à dix-sept ans — un enseignement post-scolaire approprié. Au surplus les programmes seraient aisés à établir : la difficulté que l'on redoute a trait à la formation d'un personnel enseignant à la fois instruit, ne sacrifiant pas la pratique à la théorie, et capable de présenter des démonstrations claires. En attendant, le souci se manifeste, depuis une vingtaine d'années, d'une meilleure adaptation de l'école primaire aux besoins de l'enseignement technique et d'une coordination de tous les efforts permettant aux établissements des divers degrés de diriger leurs élèves vers toutes les carrières et de leur en faire franchir des étapes successives, tout en les acheminant sur des routes qui aboutissent aux Facultés de Technologie.

Jusqu'ici l'action de l'État ne s'exerce qu'indirectement. Sa suprématie n'apparaît pas moins dangereuse aux Anglais d'aujourd'hui qu'à leurs ancêtres : il se peut pourtant qu'une intelligence plus claire de l'intérêt social doive marquer des limites au respect de la liberté individuelle. Le *Technical education act* de 1889, qui est la charte de l'enseignement technique, a délégué aux autorités locales le pouvoir de contraindre et mis en outre à leur disposition le produit de taxes déterminées : même, depuis 1902, les écoles du soir et les cours techniques peuvent être subventionnés sur les fonds inscrits au budget de l'*Higher education*. L'État crée d'ailleurs des bourses, publie des programmes, institue des inspecteurs et des examens ; des enquêtes périodiques donnent lieu à des rapports d'ensemble où sont appréciées avec impartialité et sincérité les mesures prises en vue de l'organisation de l'enseignement technique. Ce qu'offre l'État, au moins jusqu'ici, remarquons le bien, c'est son concours, sa collaboration, il n'entend pas édicter une sujétion. Il « peut » accorder des subventions qui atteindront jusqu'aux trois quarts de la dépense, stipulant alors qu'en retour on se soumettra au contrôle du *Board of Education*. Mais il faut reconnaître que sur bien des points ces dispositions ont eu pour effet de déplacer l'initiative. « Des particuliers avaient fondé l'enseignement technique et créé la plupart des établissements. Ce sont les Comités d'Éducation qui, dans le mouvement actuel, jouent le rôle principal. »

Des organisations privées subsistent cependant qui, comme le

Board, et en dehors de lui, font appel et prêtent assistance à toutes les bonnes volontés. C'est ainsi que le *City and Guilds of London institute* poursuit depuis 1878 le développement de toute branche de sciences profitable aux industries techniques ou au commerce. Il entretient trois écoles techniques à Londres et un bureau, le *Department of Technology*, dont le principal objet est « d'aider les autorités locales et les directeurs d'écoles à rédiger des plans d'instruction dans les principes et la pratique des diverses industries, plans adaptés aux différentes professions exercées dans différentes parties du pays ». Et cette association qui comprend aujourd'hui les représentants de vingt corporations, qui réunit dans ses comités consultatifs les hommes les plus compétents, s'occupe encore du recrutement des maîtres, préside à des examens, a son corps d'inspecteurs, publie des rapports, signale les meilleurs livres, recommande les cours qu'il estime le plus efficaces. L'influence du « Department of Technology » est considérable en Angleterre, Écosse, Irlande, au Pays de Galles et dans les Colonies : en 1907, il a enregistré 3 311 cours donnés dans 439 centres et suivis par 46 048 élèves. Les pouvoirs officiels entretiennent d'ailleurs avec le *Department* des rapports de collaboration continus, sans soulever jamais de conflits, les fonctionnaires ayant le bon esprit de comprendre que le rôle véritable de l'État est de susciter et de soutenir toutes les initiatives.

Le régime actuel permettra-t-il de résoudre le problème de l'enseignement technique? Une telle question est embarrassante. Il faudrait d'abord que s'opérât une réforme des mœurs faisant passer partout dans la pratique les suggestions dont nous venons de parler; il faudrait que sur tous les points fût entendu l'appel aux particuliers des pouvoirs publics et locaux. Mais le temps presse et l'évolution escomptée semble à beaucoup trop lente à s'accomplir. Le Comité consultatif du *Board of Education* vient de formuler, comme conclusion d'un important travail, des vœux qui tendraient à imposer une discipline exigée par l'intérêt général et à établir en somme en Angleterre l'enseignement obligatoire des adultes, enseignement à la fois général et technique, *practical and humanising*.

*
* *

Sans doute l'exemple de l'Allemagne a inspiré les propositions soumises au *Board of Education* par son Comité consultatif. C'est, chez nous aussi, une opinion assez souvent admise qu'au lieu de tâtonner davantage, si nous avions réellement le souci de notre richesse nationale, nous n'aurions qu'à imiter les *Fortbildungschulen*, créer des *technicums*, instituer l'obligation de l'instruction professionnelle pour les jeunes gens de treize à dix-huit ans.

M. Frixon hésite à souscrire sans réserve à cette opinion. Notre enseignement professionnel « ne doit pas être une copie du système

allemand ; il doit s'organiser dans le sens des besoins et suivant le tour d'esprit français ».

Le développement économique de l'Allemagne moderne tient à d'autres causes encore qu'à l'organisation de l'enseignement technique. Et des raisons valables en Allemagne ne le sont pas en France. L'accroissement énorme de la population justifie chez nos voisins d'outre-Rhin la création et la diversification d'écoles auxquelles peuvent suppléer en France des cours rattachés à des établissements déjà créés. Au surplus, la fraction de la population allemande qui demande à l'industrie ou au commerce ses moyens d'existence dépasse 60 p. 100; la fraction correspondante pour la France est inférieure à 30 p. 100 : nous comptons beaucoup plus d'agriculteurs, et nos rentes nous permettent également une activité moins débordante (les capitaux de l'épargne française placés à l'étranger assurent un revenu annuel supérieur à un milliard et demi). La mentalité allemande s'accommode du reste des progrès d'un socialisme d'État fort combattu en France, et il est tout indiqué que l'école soit l'instrument de formation des agents d'un service d'État. Mais l'école allemande est aussi un instrument de discipline sociale; dans la mégalomanie ambiante elle offre un commentaire et une illustration de la devise qui domine là-bas tout l'enseignement : *Deutschland über alles*; elle jouit d'un respect et d'une admiration qu'inspire une foi aveugle en son efficacité. Sans doute nous avons tort d'avoir à un degré moindre que les Allemands le culte de l'instruction, la passion de la science; sans doute il faut déplorer les luttes qui se livrent autour de notre école nationale si discutée, si attaquée : on ne saurait nous en vouloir d'une circonspection qui hésite à trouver dans la reproduction d'un système scolaire adapté à un autre milieu le remède à tous nos maux.

Rendons-nous bien compte, après tout, que l'école est un milieu artificiel et qu'il est injuste de lui demander un entraînement au métier, qu'au surplus a rendu impossible l'extrême division du travail. L'apprentissage vise nécessairement une spécialité déterminée et l'enseignement qu'il comporte ne peut être qu'un enseignement de courte durée [en fait, les écoles professionnelles, techniques ou commerciales d'Allemagne ont des cours d'une durée de un ou deux semestres, de trois semestres au plus]. Ce que l'école doit assurer, c'est le préapprentissage, et plus tard une collaboration à l'apprentissage. L'entente semble faite maintenant sur le principe d'un enseignement général professionnel, œuvre de l'école, préparation et complément de l'apprentissage qui, lui, ne peut s'accomplir utilement qu'à l'atelier.

Mais quelle méthode adopter pour réaliser cette collaboration de l'école et de l'usine? A vrai dire, une solution uniforme du problème ne saurait convenir à toutes les industries : ainsi s'expliquent les divergences de vues qui séparent les partisans de l'action patronale et les partisans des syndicats ouvriers, ainsi peuvent se comprendre les tendances

opposées du ministère du Travail et du ministère du Commerce. De graves inconvénients n'en résultent pas moins chez nous d'un antagonisme que l'Allemagne a su éviter grâce à une forte unité administrative. « Ce sont toujours des universitaires qui sont chargés en Allemagne de la direction des écoles professionnelles et techniques, et c'est autour des chaires des Universités que s'accomplit le rayonnement scientifique qui a modifié sur tant de points la technique et les procédés de l'industrie. Tandis qu'en France on a la surprise de voir qu'un courant, par endroits assez puissant, détourne de plus en plus l'enseignement technique de l'action universitaire. »

Quoi qu'il en soit, et même au milieu des conflits, l'Université ne peut méconnaître son devoir.

Qu'elle assure à l'école primaire l'orientation intellectuelle et manuelle qui préparera l'acquisition des connaissances du préapprentissage. Qu'elle contribue ensuite à ce préapprentissage, qui constituera en quelque sorte le degré élémentaire de l'enseignement technique, et dont la double forme semble devoir être : « d'une part une brève initiation au métier choisi, par l'usage raisonné de l'outil, par la première mise en œuvre de la matière, d'autre part un complément d'instruction générale et technique qui éclaire et complète l'apprentissage donné par l'usine et par le comptoir. » Ce préapprentissage d'ailleurs n'offre pas la même importance pour toutes les professions : il est surtout intéressant pour les industries constructives du fer et du bois et les industries manufacturières ; mais ces industries n'occupent guère que 17 p. 100 de notre population masculine. « Les ateliers-écoles d'apprentis ne peuvent donc être que des institutions locales et tout au plus régionales, jouissant d'une grande autonomie... »

Une autre catégorie de jeunes gens a besoin de l'éducation professionnelle. Parmi ceux qui accomplissent une seconde période scolaire, près d'un quart « retourneront aux affaires, soit comme cultivateurs, soit comme ouvriers d'élite, futurs contremaîtres ou petits patrons, soit comme employés de commerce ou commerçants ». Ceux-là fréquentent les écoles primaires supérieures et les écoles pratiques. A ceux-là convient une instruction professionnelle progressivement spécialisée, comportant après la quinzième année un enseignement technique du second degré, précisément celui que l'Allemagne a réalisé dans ses *Technicums* où les écoliers des *Realschulen*, des *Oberrealschulen* et des *Gymnasien* vont assez souvent passer une ou deux années. « Cet enseignement existe en France, où on le donne dans les écoles d'arts et métiers et dans divers instituts et écoles spéciales, créés par les départements, les municipalités et les chambres de Commerce. On peut dans les classes de 4e et de 5e année des écoles primaires supérieures professionnelles le répandre encore au profit de ceux qui, ne réalisant pas toutes les conditions requises, ne peuvent atteindre aux écoles spéciales. »

Mais, à un degré plus élevé, l'enseignement professionnel a sa place marquée dans les Universités. Déjà des créations de chaires, multiples et variées, ont montré, notamment à Nancy, Grenoble, Lyon, Besançon, Lille, que « nos universités provinciales ne sont pas restées en dehors du mouvement contemporain et qu'elles se soucient des applications pratiques de la science ». Au Congrès de l'A.-F.-A.-S., un ingénieur très distingué, M. Blondel, proposait l'organisation de « facultés techniques », délivrant des diplômes et certificats techniques consacrant des compétences scientifiques et pratiques bien définies. Ce vœu a dès à présent reçu sur certains points un commencement de satisfaction. La proposition de M. Blondel n'en est pas moins un « hommage rendu à la fécondité et au pouvoir d'expansion de l'enseignement universitaire ». Et M. Frixon peut surtout y trouver « une adhésion à une thèse générale sur le principe de laquelle on ne saurait trop insister, savoir que le machinisme n'est pas la cause première de l'évolution rapide qui entraîne le monde économique; la machine n'est qu'une cause seconde et dérivée : le fait primordial, c'est la science! »

A. G.

Erratum. — Nous avons omis de signaler, dans notre chronique bibliographique du 15 mai dernier (p. 499), que l'*Elementarwerk* de Basedow se trouve à Paris chez C. Klincksieck, 11, rue de Lille.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Louis Chuit.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LVI

L'évolution du sens littéraire chez l'enfant et l'adulte, *Scheid*..... 1
Le système des « réactions naturelles » d'après, H. Spencer, *H. Gazin.* 27
Un romantique Suédois, Almqwist, *André Bellessort*..... 41
L'obligation post-scolaire dans les pays étrangers (2e partie), *V. H. Friedel*..... 65
Le Congrès international des professeurs de langues vivantes, *Ch. Clermont*..... 101
Rapport sur la campagne anti-alcoolique dans l'Ardèche, *Ch. Faubert.* 121
Un roman pédagogique, *Gaston Raphaël*..... 135
Luctus Matris (Un nouveau poème de M. Angellier), *Paul Hazard*.... 145
L'Instruction publique en Bulgarie, *Stephane Jolly*..... 155
Un projet de monument à Mme de Staël, *Maurice Pellisson*..... 201
George Meredith, *Camille Chemin*..... 215
Chantecler, impressions d'un spectateur et d'un philosophe, *Henri Chantavoine*..... 243
La réforme de l'enseignement primaire en Espagne, *Georges Cirot*.... 252
L'Idée de Patrie, conférence faite par *M. R. Poincaré* à la Ligue française de l'Enseignement..... 301
L'abus de l'esprit de critique et l'irrespect, *C. Jamart*..... 319
Un précurseur : Jean Verdier (1735-182?), *Dr Jean Philippe*..... 327
Le type breton, *Elicio Colin*..... 353
Les visites scolaires dans les musées de Nantes, *Max Milard*..... 370
Discours prononcé par *M. Ernest Dupuy* à la cérénomie d'inauguration d'un buste d'Hégésippe Moreau..... 401
Un poète de la démocratie : Walt Whitman, *Floris Delattre*..... 407
De la place que devrait occuper l'Archéologie dans l'éducation nationale (Discours prononcé par *M. Babelon*, membre de l'Institut, à la séance de clôture du Congrès des Sociétés Savantes)..... 421
A propos des bêtes qui parlent, *G. Gastinel*..... 440
L'instruction publique au Sénégal, *Risson*..... 450
Berthelot dans sa vie publique et dans sa vie privée (conférence faite par *M. Lucien Poincaré* à l'École normale d'instituteurs d'Auteuil).. 501
A propos d'une traduction d'Henri Heine, *Ernest Dupuy*..... 521
L'enseignement des adultes en Angleterre, *Maurice Roger*..... 537
Discours prononcé par *M. Edmond Perrier* au jubilé de l'entomologiste J.-H. Fabre..... 553
Discours prononcé par *M. Jules Lemaitre* à l'inauguration du monument de la comtesse du Ségur..... 559
Législation des établissements spéciaux aux enfants arriérés, *Louis Gobron*..... 563

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Les adieux de M. Pierre à l'Ecole normale de Saint-Cloud, p. 80. — L'apprentissage, p. 84. — Grands hommes et grandes choses de France, p. 86. — Le surmenage, p. 87. — Préparation au certificat d'aptitude au professorat des Ecoles normales et des Ecoles primaires supérieures (sciences appliquées), p. 88. — Conférences de la Ligue de l'Enseignement, p. 89. — Exposition rétrospective de portraits d'enfants, p. 89. — Instructions relatives à divers examens de l'enseignement primaire (professorat des sciences appliquées, certificat d'aptitude à l'enseignement agricole et certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel), p. 278. — Préparation au certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles, p. 289. — Le deuxième Congrès international de l'enseignement primaire, p. 289. — Souscription en l'honneur de M. Jacoulet, p. 291. — Souscription en l'honneur de l'instituteur Eugène Guillaume, p. 291. — Certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles (plan d'études), p. 474. — Tribunaux pour enfants, p. 476. — Office international : placement des enfants à l'étranger, p. 478. — L'association Valentin-Haüy, p. 479. — L'art à l'école, p. 480. — Deuxième Congrès international de l'enseignement primaire, p. 480. — Du rôle de la confiance dans l'éducation, p. 580. — Sujets de compositions donnés aux examens du Professorat des Ecoles normales (Lettres et Sciences), à la session de 1910, p. 583.

A travers les périodiques étrangers, p. 172, 379. 482, 589.

Revue de la Presse (*M. P*), p. 90, 193, 390.

Bibliographie.

Dante (Essai sur sa vie d'après l'Œuvre et les Documents), par *Pierre Gauthiez* (Ernest Dupuy), p. 93. — Dante (Essai sur son caractère et son génie), par *Maurice Paléologue* (P. H.), p. 93. — La Bruyère critique des conditions et des institutions sociales, par *Maurice Lange* (M. P.), p. 95. — Œuvres choisies de Marceline Desbordes-Valmore, Etudes et Notices, par *Frédéric Loliée* (Paul Hazard), p. 97. — H. Taine, Pages Choisies, par *V. Giraud* (P. H.), p. 99. — E. Manuel, Lettres de jeunesse publiées par *F. Levy-Wogue* et *P. Carcassonne* (P. H.), p. 100. — Un prélat indépendant au XVIIe siècle, Nicolas Pavillon, évêque d'Alet, par *Etienne Dejean* (Ernest Dupuy), p. 196. — Histoire du catholicisme libéral en France, 1828-1908, par *Georges Weill* (Georges Weulersse), p. 196. — Œuvres choisies de Rudyard Kipling, par *Michel Epuy* (Floris Delattre), 292. — Les liens invisibles, par Selma Lagerlöf; traduit par M. *André Bellessort* (M. P.), p. 293. — L'Affaire Derive, par *J.-H. Rosny jeune* (M. P.), p. 294. — Poésies, par *A. Couvreur* (Ernest Dupuy), p. 295. — Wagner, par *Henri Lichtenberger* (Albert Lévy), p. 295. — Ars-una, Species-mille, Histoire générale de l'Art, Grande-Bretagne et Irlande, par sir *Walter Armstrong* (M. P.), p. 299. — Pourquoi et comment visiter les Musées, par *Charles Morice*, (M. P.), p. 300. — George Eliot, par *H. Hovelaque* (Emile Legouis), p. 392. — Alfred de Vigny : I. Ses amitiés, par *Ernest Dupuy* (Félix Hémon), p. 396. — Les institutions de l'Angleterre sous Edouard VII,

par *Ch. Bastide* (F. Péron), p. 491. — Le Guide de la mère (The mother's companion), par *Mme Cloudesley Brereton* (Gabriel Compayré), p. 493. — Hygiène de la femme et de la jeune fille, par le *Dr Marthe Francillon-Lobre* (J. Baudrillard), p. 495. — La pédagogie dans les pays étrangers, par *V.-H. Friedel* (M. P.), p. 496. — La disciplina escolar y los castigos corporalas. Ensago psico-pédagogico, par *Horacio Dura* (Peseux), p. 496. — L'instruction populaire dans les Etats pontificaux (1824-1870), par *E. Formiggini-Santamaria* (P. H.), p. 498. — J. B. Basedows Elementarwerk, réédition allemande critique par *Theodor Fritzsch* (A. Pinloche), p. 499 et 601. — L'enseignement technique en Angleterre, rapport présenté au Ministre du Commerce par M. *Maurice Roger* ; — L'enseignement professionnel en France, communication faite au Congrès de l'Association française pour l'avancement des sciences, par M. *H. Frixon* (A. G.), p. 596.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.